

XXXI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica

XXXI. Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak

LIBRO DE ACTAS

Facultad de Educación de Bilbao
del Campus de Leioa

21 de noviembre de 2024
2024ko azaroak 21

Editoreak:

Ursula Luna

Amaia Mariezkurrena-Serrano

Araitz Uskola

Maria Victoria Urruzola

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (31.^a 2024)

XXXI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica [Recurso electrónico] = Psikodidaktikako XXXI. Ikerkuntza-jardunaldiak / Ursula Luna, Amaia Mariezkurrena-Serrano, Aritz Uskola eta Maria Victoria Urruzola (eds.). – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2025]. – 1 recurso en línea: PDF (260 p.)

Modo de acceso: World Wide Web.

Textos en euskara y español.

ISBN: 978-84-1319-685-5

1. Psicopedagogía – Investigación. 2. Psicopedagogía – Congresos. I. Luna Velasco, Úrsula, coed. II. Tít.: Trigésimas primeras Jornadas de Investigación en Psicodidáctica. V. Tít.: Psikodidaktikako XXXI. Ikerkuntza-jardunaldiak.

(0.034)37.015.3

ÍNDICE

Sexu-hezkuntza eta Lehen Haurtzaroa: xxi. mendeko erronka / Sex Education and Early Childhood: The challenge of the 21st Century <i>Aitana Abaroa Gorritxo</i>	5
Genero ikuspegiaren integrazioa lehen hezkuntzako historiaren irakaskuntzan: Kasu-azterketa / Integration of the gender mainstreaming into the teaching of primary history: Case analysis <i>Nekane Aristondo, Iratxe Gillate, Alex Ibáñez-Etxeberria, Janire Castrillo</i>	19
Enredar(nos): Generar espacios de mediación entre cultura visual, educación artística y arte contemporáneo / Entangle(us): Generate mediation spaces between visual culture, artistic education and contemporary art <i>Uxue Azkarate Gamba, Idoia Marcellán Baraze</i>	39
La formación del profesorado acerca de los hábitos alimentarios y la educación saludable en los centros de Educación Primaria / Teacher training on eating habits and healthy education in Primary Schools <i>Ainhoa Elorriaga Aparicio, Naiara Berasategi Sancho, Leire Darretxe Urrutxi</i>	55
Transformando a través del arte. Bizitegi: análisis de una experiencia de teatro comunitario / Transforming through art. Bizitegi: analysis of a community theater experience <i>Nerea Erdozain Toribio, Natalia Monge Gómez</i>	69
La visión del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre el pensamiento computacional al abordar el diseño de actividades sobre las Ciencias de la Naturaleza / The vision on computational thinking of Primary Education Degree students when approaching Natural Sciences' activities design <i>José María Etxabe Urbieto, María Victoria Urruzola Esnaola, Nahia Delgado de Frutos, Héctor Galindo Domínguez</i>	85
Digitalización y creación de modelos HTR basados en IA para textos en euskera de Educación Primaria / Digitization and AI-Based HTR Model Development for Basque Primary Education Texts <i>Leire Fernandez-Atorrasagasti, Irune Ibarra, Mikel Iruskieta</i>	101
Aro Modernoko emakumeei ikusgarritasuna emateko esku-hartzea / Intervention to make the figure of women in modern age visible <i>Saioa Sagastizabal, Iratxe Gillate, Alex Ibáñez-Etxeberria</i>	113
Online pornografiaren kontsumoa Arabako nerabeen artean: sextingarekiko eta gizarte-babesarekiko lotura / Consumption of pornography online in teenagers from Alava: relationship with sexting and perceived social support <i>Uxue Llano Abasolo, Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor</i>	131

Mugimendu Autonomoa Haur Hezkuntzan: diziplinarteko ikerketa proiektua / Autonomous Learning in Early Childhood Bilingual Education: An Interdisciplinary Project Approach <i>Maidier Huarte, Nere Inda, Jone Sagastui, Koldobike Etxabe, Dorleta Apaolaza, Janire Castillo, Regina Guerra, Nagore Martinez-Merino, Miriam Peña-Zabala, Josune Rodríguez-Negro, Mikel Iruskieta</i>	147
Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleak eta Bigarren Hizkuntzaren ikaskuntza: literatura akademikoaren errebisio bat / A Review of the Academic Literature: The Potential for Students with Special Educational Needs to Acquire a Second Language <i>Ane Olmedillo-Berasategi, Mikel Gartziaarena, Leire Ugalde</i>	161
Irakasleen rola birpentsatu eta ikas-esperientzia aberastu: Eskola Txikiak eredua / Rethinking the teacher's role and enriching the learning experience: the Eskola Txikiak model <i>Garazi Ormazabal-Arizkorreta</i>	171
La satisfacción laboral de docentes de la República Dominicana en función del sexo y de la antigüedad laboral / Job satisfaction of teachers in the Dominican Republic based on sex and work seniority <i>Karen Y. Sánchez-Rosa, Arantza Fernández-Zabala, Inge Axpe Saez, Lorea Azpiazu Izaguirre</i>	189
Baso-eskola proiektu pilotuan parte hartutako ikasleen ebaluazio hezigarria / Educational evaluation of students participating in the baso-eskola pilot project <i>Maialen Sistiaga-Poveda, Josu Sanz-Alonso</i>	203
Formando formadores en la UPV/EHU: Percepción de competencias profesionales adquiridas por estudiantes de educación mediante Aprendizaje-Servicio / Training trainers at the UPV/EHU: Perception of professional skills acquired by education students through Service-Learning <i>Isabel Margarita Ugalde Salas, María Teresa Vizcarra Morales</i>	225
Trastornos alimentarios en Educación Primaria: Factores de Riesgo y Ajuste Escolar / Eating Disorders in Primary Education: Risk Factors and School Adjustment <i>Elda Ugarte Mota, María Sánchez Gómez, Eider Goñi Palacios, Iker Izar de la Fuente Díaz de Cerio</i>	243

SEXU-HEZKUNTZA ETA LEHEN HAURTZAROA: XXI. MENDEKO ERRONKA

SEX EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD: THE CHALLENGE OF THE 21ST CENTURY

Aitana Abaroa Gorritxo¹

Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco UPV/EHU

Laburpena

Lan honen xede nagusia sexu-hezkuntzak Haur Hezkuntzan duen presentzia ezagutzea da. Sexualitatea gizabanakoaren funtsezko atala da, jada jaiotzetik gizaki sexuatuak baikara. Ondorioz, nahitaezkoa da horri txikitatik erantzutea haurraren garapen integrala lortzerako bidean. Hori dela eta, EAEko Haur eta Lehen Hezkuntzako 90 irakasleri sexu-hezkuntzak lehen haurtzaroan duen eta izan beharko lukeen lekuari buruz galdetu zaie. Horietako 84k inkesta baten bidez erantzun dute, non adierazi duten, gai garrantzitsua bada ere, egun ez dutela formaziorik gaiaren inguruan eta sarritan ezta eskolaren edota familien babesik ere. Beste 6 irakaslek gaiaren sakondu dute elkarrizketen bitartez, haien kezka, jakintzak eta desioak adieraziz. Ostean, datu horiek aurretik osatutako oinarri teorikoarekin alderatu dira. Ondorioz, irakasleentzat sexu-hezkuntza gai garrantzitsua bada ere, egun hezkuntza-sistemak ez die horretarako aukerarik ematen, ez baitituzte ez beharrezkoak diren baliabideak ezta formakuntza ere.

Hitz gakoak: sexualitatea, garapen integrala, haurtzaroa, ongizatea, sexu-hezkuntza.

Abstract

The main objective of this study is to explore the presence of sexuality education in early childhood education. Sexuality is a fundamental aspect of human beings, starting from birth, making it essential to address it from an early age for the child's overall development. To understand its role in early childhood education, a survey was conducted with 90 teachers from the Basque Autonomous Community, 84 of whom responded. They highlighted that while sexuality education is important, they lack training on the subject and often don't receive support from schools or families. Additionally, 6 teachers were interviewed, sharing their concerns and desires regarding the topic. The findings were compared with existing theories, revealing that despite its importance, sexuality education is not adequately supported by the education system, which fails to provide necessary resources and training for teachers.

Keywords: sexuality, comprehensive development, childhood, wellness, sex-education.

¹ Harremanetarako: Aitana Abaroa Gorritxo, Psikodidaktika doktore programa. Universidad del País Vaco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU. Sarriena auzoa, z/g (48940-Leioa).
E-mail: aitana.abaroa@ehu.eus

Sarrera

Sexu-hezkuntzaren inguruan hitz egitea zaila bada, are zailagoa izaten da haurren sexu-hezkuntzaz aritzea. Izan ere, sexualitatea eta sexu-hezkuntza historikoki nerabezaroari atxikitu izan zaizkio, jaiotzetik gutako oro sexuatuak bagara ere. Izan ere, ezin daiteke ahaztu gure sexualitatea bizitza osoan zehar garatzen dela, hori aldatzen doan arren (Defaz *et al.*, 2019).

Haurrek sexualitatea eta garapen sexuala dutela jabetzea oztopatzen duten arazo nagusiak ezjakintasuna, sinesmen faltsuak (Calvo, 2021) eta ikerketa falta dira (González, 2020). Ondorioz, haur-sexualitatea eta haren garapena alde batera utzi dira gizartean, haurraren funtsezko atal hori aintzat hartu gabe. Hori arazo larria da haurrak lehen haurtzaroan beren genero identitatea, besteak beste, garatzen hasten baitira, haien bizitza osoa baldintzatuko duena. Ondorioz, Haur Hezkuntzako etapako irakasleak prest egon behar gara hortik abiatuta sortzen diren beharrei erantzuna emateko.

Hortik abiatuta, ikerketa honetan Haur eta Lehen Hezkuntzako etapetako irakasleek sexu-hezkuntzarekiko dituzten pertzepzioak ezagutu nahi izan dira. Horrez gain, sexu-hezkuntzak EAEko hezkuntza-sisteman duen lekua aztertu nahi izan da, araudia egungo errealitatearekin eta irakasleen usteekin nahiz esperientziekin bat datorren jakiteko.

Oinarri teorikoa

Sexualitatea eta haur-sexualitatearen garapena

Sexualitatea gizakien osotasunaren atal bat da, genitaletatik haratago doana. Sexualitatea bizitza osoan zehar garatzen dugu, jaiotzen garenetik hil arte, eta ondorioz, etengabeko eraldaketan dago (Defaz *et al.*, 2019). Torregrosak (2019) azaldu bezala, haur guztiak sexudunak direnez, eta horrek haien garapenean eragina daukanez, haurren sexualitateari loturiko beharrak asetzea funtsezkoa da. Dena den, sarritan zaila izaten da sexu-hezkuntzak haurtzaroan duen garrantziari erreparatzea, ez baita erraza haur-sexualitateaz hitz egitea tabuz eta aurreiritziz jositako gizartean (Calvo, 2021).

Haur-sexualitatearen inguruko informazioa eskasa da, gaiaren inguruko lanak ez baitira ugariak eta gehienak haurren aurkako sexu-abusuen inguruan aritzen baitira, ikuspegia haur-sexualitatearen atal oso zehatz batean jarriz (Cacciatore *et al.*, 2024). Dena den, badakigu haur-sexualitatearen eta helduen sexualitatearen ezaugarriak ez direla berberak (Cacciatore *et al.*, 2024), norbanakoaren garapenak aurrera egin ahala sexualitatea bera aldatzen doalako (Defaz *et al.*, 2019). Izan ere, sei urte bete arte haurrek sexualitatearekiko kuriositatea dute, eta jakin-min hori haien gorputza eta emozioak esploratzen doazen heinean sortzen da (Cacciatore *et al.*, 2020). Horrela bada ere, kontuan izan behar dugu haur ororen sexualitatea ez dela modu berean eta batera garatzen, prozesua norbanakoaren arabera gertatzen baita, gizabanakoaren garapenaren beste alderdi batzuetan bezala (García-Piña, 2016). Dena den, ohikoa da Haur Hezkuntzako geletan haurrek sexu-adierazpenak izatea, adibidez masturbazioa emozioak erregulatzeko, edo berdinen arteko jolas ezkutatuak izatea (Cacciatore *et al.*, 2020).

Azaldutakoa kontuan izanda, funtsezkoa da etapako irakasleek eta hezitzaileek haur-sexualitatea eta horren garapena ondo ezagutzea, horrek ahalbidetuko baitu haurren beharrei erantzun egokia ematea eta prozesuan laguntzea, aurreiritziekin eta ezjakintasunarekin bat datozen jarrerak alde batera utziz, adibidez, gorputza esploratzeagatik haurra zigortzea.

Sexu-hezkuntza

Sexu- eta osasun-hezkuntza gizakion oinarritzko eskubidea da, bizitza zoriontsua eta gogobetegarria bizitzeko tresna (Chinelli *et al.*, 2024). Horren baitan sexu-hezkuntza integrala (SHI) sartzen da. SHIa sexualitate positiborako ezagutzak, trebetasunak eta jarrerak garatzea ahalbidetzen duen prozesua da, haur eta gazteak bizitza osasuntsu eta seguru bat izateko prestatuko dituen (Cabrerá-Fajardo, 2021). UNESCOren (2021) hitzetan, sexu-hezkuntzak sexualitatearen alderdi kognitiboak, emozionalak, fisikoak eta sozialak ikas-irakastea helburutzat duen prozesua da SHIa, tokiko curriculumean oinarrituta egon behar dena. Horrez gain, SHIak haur eta gazteei aukera ematen die harreman sozial osasuntsuak garatzeko, haien eskubideak ezagutzeko eta babesteko, eta erabaki kontzienteak hartzeko, besteak beste (UNESCO, 2021; European Expert Group on Sexuality Education, 2016). UNESCOk (2021) Agenda 2030ean kokatzen du SHIa, adieraziz garapen iraunkorreko hiru helbururekin bat egiten duela: Osasuna eta ongizatea (3), Kalitate oneko hezkuntza (4) eta Genero berdintasuna (5). Horietan zehazten da haurrak eskubidea duela bere gorputzari eta osasunari dagokion informazioa eskuratzeko, genero-berdintasunean oinarritutako hezkuntza jasotzeko eta bere garapen integrala ahalbidetuko duten ezagutzak bereganatzeko, horietan sexu-hezkuntza kokatuz (UNESCO, 2021).

Eskola- eta familia-harremanak

Sexu-hezkuntza noren ardura den zehaztea kontu korapilatsua izaten da. Zenbaiten hitzetan hori eskolaren eginkizuna da, beste batzuek, ordea, familiaren ardura dela diote. Argi dagoena da eskola eta familia direla haurraren gainetik hurbilen dauden agenteak, eta ondorioz, bi horien ardurapean egongo dela haurrak sexu-hezkuntza jasotzea. Rodríguez *et al.*-en (2021) hitzetan, eskola-familia loturak indar handia izan dezake sexu-hezkuntza sustatzeko momentuan.

Familiei dagokienez, gogoan izan behar da horiek direla haurraren lehen erreferenteak. Haurrek haienganako atxikimendua izango dute, eta haiekin babestuta eta lasai sentituko dira (López, 2020). Izan ere, familiaren baitan hasiko da haurra lehen giza-balioak eta harremanak izateko ereduak bereganatzen; hortaz, Cervallos eta Jerves (2014) ikerlarien hitzetan, familiari dagokio haurra afektuan, balioetan eta sexualitatean hezteak. Gurasoen ardura izango da haurrek hezkuntza integral bat jasotzea, umeen garapenean positiboki eragingo duena, eta horretarako nahitaezkoa izango da familiak parte-hartze aktiboa izatea hezkuntza prozesu horretan (Rodríguez *et al.*, 2021). Halere, nahi ala ez, haurrak inguruan dituen pertsona guztiengandik jasoko du sexualitatearekin zerikusia duen informazioa; hala nola, gurasoak, neba-arrebak edo la-

gunak (Cacciatore *et al.*, 2019). Eskolari dagokionez, UNESCOren (2021) hitzetan irakasleak eta hezitzaileak izan behar dira sexu-hezkuntzaren arduradun nagusiak. Erakunde berberak adierazten du horretarako baliabide eta formakuntza egokiak nahitaezkoak direla, irakasleei euskarria eta babesa emango dizkietelako. Villalobosek (2023) dioenez, irakasleen zeregina ikasleei sexualitatearen inguruko ezagutzak eskaintzea izan behar da, haurrak eta gazteak sexu-identitatea esploratzen eta eraikitzen ari baitira. Gaiak garrantzi handia badu ere, irakasleek gaiarekiko dituzten baliabideak eta trebakuntza ez dira nahikoa izaten, eta beraz, irakasleek dituzten tresnak ez dira nahikoa kalitatezko SHla eskaintzeko (Bramhagen eta Lundström, 2024).

Sexu-hezkuntza EAEko araudian

Azken urteetan EAEn Haur Hezkuntza arautu duen legea 237/2015 dekretua izan da, 2023. urteko ekaineko 75/2023 dekretuak ordezkatu zuena. Ikerketa honetan, egotzaren diagnosi egokia egiteko funtsezkoa da biei erreparatzea, ikerketa burututako denbora-tartean biak egon baitira presente euskal eskoletan.

2015. urtean ezarritako curriculumean (237/2015 dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa) ez da esplizituki sexu-hezkuntza izendatzen, baina legedi osoan zehar zenbait zertzelada ematen dira. Hasteko, legeak hezkuntza inklusiboan jartzen du ikuspuntua eta horren baitan hezkidetzak kokatzen du, adieraziz garrantzitsua dela eskolan gertatzen den aniztasun afektibo-sexualari erantzutea. Horrez gain, bertan adierazten ez den arren modu esplizituan landu behar denik, sexu-hezkuntza landu behar dela modu esplizituan adierazita egon ez arren, hezkidetzaren baitan jorratu beharreko alorra da sexu-hezkuntza, aniztasun afektibo-sexualari erantzuteko nahitaezkoa. Gainera, etaparako zehazten diren bi esperientzia-eremuak «Nortasunaren eraikuntzaren eta ingurune fisiko eta sozialaren ezagueraren eremua» eta «Nortasunaren eraikuntzaren eta komunikazioaren eta adierazpenaren eremua» dira, eta hezkuntza afektibo-sexuala lehenengo horretan sartzen da. Legedian azaltzen denez, 0-6 etapan haurrak haien sexu- eta genero-nortasunak garatzen ari dira, betiere gizartearen eta gizartearen baitako balioen nahiz jarreraren eraginpean. Haurrak prozesu hori ahalik eta askeen bizi dezan funtsezkoa izango da hezitzaileek haurrei sexualitatea bizitzeko aukera ematea eta nork bere burua deskubritzeko jakin-mina piztea, horretarako espazio seguruak eskainiz. Azkenik, haurren arteko harremanei erreparatuz, horiek orekatuak izan behar direla zehazten da legedi horretan, eta horretarako estereotipo eta aurreiritzi sexistak identifikatu behar dira, horiek guztiak alde batera uzteko.

Bigarrenik, dekretu berrienari erreparatuz (75/2023 dekretua, maiatzaren 30ekoa, Haur Hezkuntzako curriculum ezarri eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena), hezkidetzak da lehendabizi adierazten den kontzeptua. Oraingo legedian, sexu-hezkuntzak presentzia handiagoa dauka, adierazten baita funtsezkoa dela haurren garapen integrala sustatzeko, sexuaren, sexu-orientazioaren, identitatearen edo genero-adierazpenaren arabera estereotipoak eta rola deuseztatuz. Curriculumaren arabera, hori izan behar da hezkuntza-sistemaren ildo estrategikoa, ikastetxeen orientazio pedagogikoko orientazio-irizpide izatearekin bat, maila eta modalitate orotan. Horrez gain, oinarrizko printzipiotzat hartzen da Haur Hezkuntzak izaera globala

izan behar duela eta, aldi berean, ikasleen arteko ekitatea bermatu behar duela; nesken eta mutilen arteko berdintasunari, sexu- eta genero-aniztasunari, etnia- eta arraza-aniztasunari eta jatorri-aniztasunari balioa emanez; gaitasun funtzionala eta egoera pertsonalak, sozioekonomikoak eta kulturalak aitortuz; eta norberaren identitatea errespetatuz.

Horren ostean irakasleen formakuntza nolakoa izan behar den zehazten da, hori 2015. urteko dekretuan adierazten ez zen alderdia izanik. Hezitzaileen formakuntza-ren helburua hurrei haien garapen pertsonalean, afektiboan eta konpetentzian laguntzea izan behar dela esaten da, sexu-hezkuntza hor sartuz. Prestakuntzak ikerketa, berrikuntza, garapen eta ikas-irakaskuntza prozesuen ebaluazio jardunbideak barnean hartu behar ditu, eta horiek praktikaren hausnarketatik abiatu behar dira, formazio-sareetan esku-hartzeak ere eginez. Hezitzaileen prestakuntzak hezkuntza inklusiboa, hezkidetza, dibertsitate afektibo-sexuala eta premia bereziak hartu beharko ditu bere baitan, horiei arreta berezia jarritz. Hala ere, bi legediak aztertu ostean ondorioztatu daiteke sexu-hezkuntzak gure araudian duen pisua ez dela handia. Gainera, hori egiten denean, ohikoena modu inplizituan burutzea da, beste eremu edo konpetentzia batzuetan adieraziz. Ondorioz, sexu-hezkuntza lantzea irakasle bakoitzaren esku geratzen da, norberak dituen helburuen, baliabideen eta asmoen esku.

Ikuspuntua Haur Hezkuntzako jardueran eta curriculumean jarri da, asmoa lehen haurtzaroan (0-6) zentratzea baita. Dena den, Lehen Hezkuntzako irakasleen hitzak jasotzea garrantzitsutzat jo da haiek jasotzen dituztelako haurrak Haur Hezkuntzatik, aurreko etapa horretan egindako lanketarekin jarraituz eta haurraren bidelagun bihurtuz, lehen haurtzaroan izandako irakasle eta hezitzaileei lekukoa hartuz. Lehen Hezkuntzako curriculumei, zaharrari eta berriari, laburki erreparatuz, bai 236/2015, bai 77/2023 Dekretuetan sarritan adierazten da eskolek aniztasun afektibo-sexuala egon badagoela aitortu behar dutela eta horri erantzun behar diotela, diskriminazio egoerak txikitu ahal izateko. Horrekin bat, etapako ikasleek osasun- eta sexu- hezkuntza jasotzeko eskubidea dutela aipatzen da, baina horiek prebentzio programa gisa sailkatzen dira. Horrez gain, ez zaio sexu-hezkuntzari erreferentzia gehiagorik egiten. Azaldutakoa kontuan izanda, aztertutako bi curriculumek ez dute sexualitatea bere osotasunean hartzen, ikuspuntua sexu-gaixotasunen transmisioaren eta haurdunaldiaren prebentzioan soilik jarritz. Bietan antzeko kontuak aipatzen dira, ez da aldaketa garrantzitsurik igartzen, eta ondorioz ez da aurrerapen nabarmenik egon 2022-2023 ikasturtera arte indarrean egon den 236/2015 Dekretutik egungo 77/2023 Dekretura.

Helburuak

Lan honen helburu nagusia egungo irakasleek sexu-hezkuntzaren inguruan dituzten usteak eta jarrerak ezagutzea da, hortik abiatuta eskoletan eta sisteman egon daitezkeen beharrak eta gabeziak identifikatzeko. Horretarako, zenbait helburu espezifiko ere zehazten dira:

- Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako irakasleek sexu-hezkuntza beharrezkotzat jotzen duten aztertzea.

- Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako irakasleek sexu-hezkuntzari buruz dituzten iritziak ezagutzea.
- Sexu-hezkuntzak EAEko hezkuntza sisteman duen lekua identifikatzea.

Metodoa

Lanaren helburuei eusteko, ikerketa aplikatu bat diseinatu eta burutu da, horretarako metodologia mistoaz baliatuz, datu kuantitatiboak nahiz kualitatiboak jasoaz. Ikerketaren eta ikerketa tresnen diseinua Juaristiren (2003) gidalerroak kontuan izanda burutu dira. Datu kuantitatiboak *ad-hoc* sortutako galdetegi baten bidez jaso dira. Galdetegi berrikuspen literarioan jasotako informazioan eta lanetan oinarrituta daude, baina gure lurraldeko beharretara egokituta. Hortik abiatuta, datu kualitatiboak sakoneko elkarrizketen bidez eskuratu dira, aurreko galdetegitik abiatuta sortu direnak, jasotako emaitzetan sakontzeko asmoz.

Metodologia mistoa erabiltzea Johnson eta Onwuegbuzie (2004) eta Hernández-Sampieri *et al.* (2010) autoreek babesten dute, zeintzuek esaten duten aukera ematen duela aztergaia hobeto ulertzeko, arazoari erantzun osoagoa ematen baitiote, metodo kualitatiboan eta kuantitatiboan indarguneak eta ahuleziak nabarmentzean. Bestalde, erabilitako tresnen inguruan Juaristik (2003) esandakoa hartu dugu kontuan, zeinaren ustez sakoneko elkarrizketak informazio iturri oparo diren, gizartearen iritziak, jarrerak eta balioak modu errazean jasotzea ahalbidetzen dutelako. Gainera, sakoneko elkarrizketak baliabide egokiak dira aurretik daukagun informazioan sakontzeko eta emaitza oparagoak eskuratzeko, baita tabu gisa jotzen diren gaiak lantzeko ere (Juaristi, 2003), kasu honetan sexu-hezkuntza.

Prozedimendua

Ikerketan parte hartu duten eskolak zoriz aukeratu dira, eta horiek eskola publikoak zein itunpekoak izan dira. Gainera, EAEko hiru lurraldeetako eskoletara jo da, ahalik eta esperientzia eta ahots gehien jasotzeko asmoz. Etika eta datu pertsonalen babesa bermatzeko, landa-lana hasi aurretik partaide bakoitzari lanaren inguruko informazioa eta baimen informatua helarazi zaizkie. Haien datuak modu anonimoan jaso eta analizatuko direla azaldu zaie, horiekin egingo dena eta lortu nahi dena argitzearekin bat. Ikerketan parte hartzeko irakasle bakoitzak baimen hori sinatu behar izan du, adieraziz ados dagoela horretan azaltzen diren baldintzekin eta bere datuak lanean erabiltzearekin.

Irakasleekin harremanetan jartzeko modua posta elektronikoa izan da, lana, haren helburuak eta edukiak aurkezteko. Hor bertan ikerlanean parte hartzeko deialdia egin zaie. Bete beharreko inkesta *Google Forms* baten bitartez helarazi zaie, hori lankideen artean zabaltzea errazteko. Era berean, eskolako zuzendaritza-taldeari inkesta langileentzako zabaltzeko eskatu zaio. Galdetegia bete ez duten irakasleei elkarrizketetan parte hartzeko aukera eman zaie.

Datu guztiak izan ostean, horien analisia burutu da. Analisi kuantitatiboari dagokionez, datuak *Excel* batera irauli dira eta, ondoren, dagozkion grafikoak sortu dira. Hortik

abiatuta, lortutako informazioa gaika sailkatu da. Bestalde, atal kualitatiboari erreparatuz, lehendabiziko urratsa elkarriketak transkribatzea izan da. Horren ostean, informazioa sailkatzeko sei kategoria-sistema ezarri dira, eta elkarriketa bakoitzean jasotakoa horietan banatu da. Analisi osoa egin eta gero lanaren emaitzak burutu dira, eta ondoren, horiek oinarri teorikoarekin alderatu dira lanaren eztabaida eta ondorioak idazteko.

Parte-hartzaileak

Lan honetan EAEko 90 irakaslek hartu dute parte, horietatik % 44k Haur Hezkuntzan egiten du lan, % 46,6k Lehen Hezkuntzan eta % 9,5k bi etapetan. Ikastetxeak, eta ondorioz irakasleak, zoriz aukeratu dira. Galdetegia Haur eta Lehen Hezkuntzako 84 irakaslek erantzun dute. Galdetegia pasa ostean, hura bete ez duten irakasleei elkarriketetan parte hartzeko deia egin zaie, eta guztira 6 irakasle elkarriketatu dira: bi Lehen Hezkuntzako irakasleak dira eta lau, Haur Hezkuntzakoak, nahiz eta horietako bi azken urteetan Lehen Hezkuntzan ere jardun duten. Horrez gain, elkarriketa egin zen momentuan irakasleetako bat PT lanetan ari zen eta beste bat eskolako zuzendaria zen. Horrekin batera, adin aniztasuna ere bilatu da eta elkarriketatuen artean graduatu berri bat, irakaskuntzan 5-10 urtez zeramatzaten hiru irakasle, eta irakaskuntzan 30 urte zeramatzaten bi irakasle elkarriketatu ziren.

Emaitzak

Atal kuantitatiboaren emaitzak

Inkestaren emaitzek argi uzten dute irakasleek sexu-hezkuntza beharrezkoa ikusten dutela eskoletan. Izan ere, % 92,9k adierazi du sexu-hezkuntza lantzea funtsezkoa dela haurtzaroan, eta aldi berean, % 6k uste du beharrezkoa izan ez arren, lagungarria izan daitekeela. Dena den, egun irakasle gehienek ez dute ez baliabiderik ezta formakuntzarik ere hori haien irakasle jardunean txertatzeko. Zehazki, % 65,3k adierazi du ez duela gaiarekiko inolako formakuntzarik. Gainera, horretan formatzeko aukerak ez omen dira ugari partehartzaileen ia erdiaren ustez (% 48,8); hortaz, hori irakasle bakoitzaren esku eta norbere aukeretan geratzen da.

Hori guztia errazagoa litzateke sexu-hezkuntza gure hezkuntza sisteman txertatuta egongo balitz. Irakasle guztiek adierazi dute sexu-hezkuntza curriculumean araututa egon beharko litzatekeela, baina % 16,3k uste du hori modu inplizituan egin beharreko kontua dela. Ondorioz, haiek ez lukete «sexu-hezkuntza» terminoa esplizituki adieraziko, baizik eta zeharkako modu batean. Dena den, % 94k dio sexu-hezkuntzak espazio propioa izan beharko lukeela ikasleen egunerokotasunean.

Gehiengoak sexu-hezkuntza haurtzaroan lantzeko premia antzematen badute ere, horri noiz eta non heldu izaten da zalantza. Lehendabiziko galderari erantzunez, inkestatuen % 10,7k uste du Haur Hezkuntzako umeak txikiegiak direla horretarako, baina zifra hori % 2,4ra jaisten da Lehen Hezkuntzako etapara begiratzean. Ehuneko horietan sakonduz, Haur Hezkuntzako irakasleetako batek ere ez du uste haurrak oso txikiak di-

renik aipatutako bi etapetako batean ere sexu-hezkuntza lantzeko; ordea, Lehen Hezkuntzako irakasleen ustetan bai. Beraz, erantzunean aldaketa azken talde horren eskutik dator. Nerabezaroari erreparatuz, ordea, irakasle talde osoaren % 95,2k adierazi du sexu-hezkuntza adin tarte horretan lantzen hastea berandu dela, aurretik heldu beharreko kontua dela, alegia.

Bigarren galderari dagokionez, ez da erraza izaten adostea sexu-hezkuntza lantzearen ardura norena izan beharko litzatekeen, familiarena edo eskolarena. Irakasleen % 96,4aren ustetan hori eskolan landu beharko litzateke, haurrek hezkuntza hori jasotzen dutela bermatzeko modu bakarra baita; eta adierazi dute horretan ezin dezaketela irakasleek edo tutoreek soilik parte hartu, eskolako agente oro inplikaturik egon behar dela prozesuan (jantokiko langileak, zuzendaritza taldea, etab.). Izan ere, irakasle horien % 78,6k sexu-hezkuntza ikasle ororen eskubidetzat hartzen du, eta sexu-hezkuntza jasotzea ezin daitekeela familiaren hautu bat izan adierazten du. Dena den, familiarekin elkarlana ezinbestekotzat jotzen da, haurraren hezkuntza integrala hurbileko agente nagusien ardura izan behar baita, kasu honetan eskolarena eta familiarena.

Atal kualitatiboaren emaitzak

Sexu-hezkuntza definitzen

Sexu-hezkuntza zer den galdetzean, elkarrizketatuek hori gorputzaren ezagutzarekin, identitatearen eraikuntzarekin eta harreman sozialekin lotu dute, norbere buruarekiko eta besteekiko errespetuan oinarritzen den hezkuntza prozesua dela adieraziz. Ildo beretik, umearen genero-identitatean nahiz identitate-sexualean eragin handia izango duela uste dute, hezkuntza haurraren alderdi horiek garatzeko eta eraikitzeke prozesuan lagungarritzat hartuz. Gainera, sexu-hezkuntza haurraren garapenak aurrera egin ahala sortuko diren beste beharrezkoak edo egoerei aurrera egiteko baliabide dela diote, hil arte garatzen goazena: «Sexu-hezkuntza nik esango nuke dela norberaren gorputzaren ezagutzea, beranduago sortuko den identitate-sexuala modu natural batean lantzeko. Haur Hezkuntzan baina baita bizitza osoan zehar ematen den hezkuntza dela uste dut.» - IR6

Irakasleen formakuntzaren inguruan

Elkarrizketatuen erdiak adierazi du egon badagoela formatuta sexu-hezkuntzan. Ezagutza hori dutenek adierazi dute hori jada irakasle lanetan egonda eskuratu dutela, online eskainitako ikastaro laburren bidez. Dena den, ikastaroak ez dira zehazki sexu-hezkuntzari eta hori lantzeari buruzkoak izan, baizik eta Hezkidetzak edo antzeko gaien ingurukoak, sexu-hezkuntza soilik atal murriztu batzuetan egonik presente. Horiek irakasleei dohainik eskaini izan zaizkien formakuntzak dira, zenbaitetan derrigorrezkoak. Bestalde, egon badira elkarrizketatu batzuk informazioa haien kabuz eskuratu dutenak baina haien burua gaien trebatuta ikusten ez dutenak: «Egia esan ez daukat formakuntzarik gai honen inguruan. Bai irakurri ditudala gauza batzuk, gehienbat Naizenek argitaratu dituen materialak, baina ez daukat formakuntza askorik.» - IR5

Hortik abiatuta, elkarrizketatutako irakasleek sexu-hezkuntza falta susmatzen dute bai gizartean bai hezkuntza-sisteman, eta adierazten dute dagoena urria eta kalitate eskasekoa dela. Sexu-hezkuntzak curriculumean pisu handiagoa izan beharko lukeelakoan daude, ez baitu ia presentziarik: «Izan ere, eskolako errealitatea hurbiletik ezagututa, esan beharra dago sexu-hezkuntza gero eta presentzia handiagoa duela hezkuntzan, oraindik kalitatezko eta beharrezko sexu-hezkuntza jasotzeko nahikotxo falta arren»- IR3

Laburbilduz, gehiengoak adierazi du irakasleek ez dutela nahikoa formakuntzarik sexu-hezkuntzaren inguruan. Alde batetik, gehiago ikertu beharko litzatekeen gaia dela uste dute, sarritan sexu-hezkuntza eta haurtzaroa, batez ere Haur Hezkuntzako etapa, ez baitira uztartzen, gaiari buruz dagoen ezagutza murriztuz. Bestetik, unibertsitatean sexu-hezkuntza nola landu txertatzeko beharra adierazten dute, hezkuntzako unibertsitate graduatan hain zuzen ere, egun erantzukizun hori guztia norberaren ardurapean geratzen baita: «Ezin dute kontu hain garrantzitsua kolokan utzi, are gutxiago pisu guztia irakasleengan jarri, gaiari buruz hezita ez gaudenean.»- IR2

Familia-eskola elkarlana

Haurraren sexu-hezkuntzan eskolak duen rolari erreparatu diote elkarrizketatuek, ikuspuntua erakunde horrek haurraren eraikuntzarako beharrezko diren ezagupenen transmisioan duen eraginean zehazki. Adierazi dute alderdi horren helburua haurraren ongizate integrala lortzea dela, ezagupenaren bidez horrek izan ditzaken behar ezberdinei erantzuna emateko prestatzen direla haurrak (emozioen eta harremanen kudeaketa, nork bere gorputza ezagutzea...): «Eskolak, familia eta gizartearen parean balore zein ideien transmisio-agente nagusienetarikoa den heinean, sexu-hezkuntza jorraztearen eginkizuna eta ardura izan beharko luke.»- IR3

Elkarrizketatuen ustez, heziketa hori izateak eragin positiboa izango du haurrengan, harreman osasuntsuagoak eraikitzea, haien gorputza ezagutzea, haien burua hobeto ezagutzea eta norberarekiko konfiantza nahiz autoestimua izatea ahalbidetuko baitu, besteak beste. Gainera, kontuan izan behar da inpaktu hori ez dela bakarkakoa, baizik eta taldeko haur guztiei eragingo diela: «Beraz, banakako eraginaz izateaz haragato, ikastaldearekikoa ere eukingo luke gizartean bizitzen ikastea helburu duen gaia den heinean.»- IR3

Horrez gain, jakinarazi dute hezitzaileen ardura dela haurrek sexu-hezkuntza jasoko dutela ziurtatzea, hori eskubidetzat baitute. Gainera, hori umeak eskolan hasten direnetik egin behar da, haur-eskoletan ere. Irakasleek argi adierazi dute haur guztien-gana heltzeko modu bakarra dela eskola, sarritan uste baita gurasoen eginkizuna dela sexualitatearen nondik norakoak jorratzea haurrekin, baina argi utzi dute ezetz, bestela ez litzatekeelako umeen eskubide hori beti bermatuko: «Bai, argi dago eskolan landu behar dela. Gurasoek haien parte landuko dute nahi badute, baina guk ziurtatu behar dugu gizarte honetan, eta derrigorrezko hezkuntzan ere, umeek badakitela pertsona sexualak direla eta, gainera, nola harremandu mundu horretan.»- IR1

Dena den, aditzera eman dute eskola-mailan nahiz curriculumean zehaztuta egon beharko litzatekeen kontua dela. Lotuta egon behar da nola landu adin bakoitzean, behintzat gutxieneko nondik norako batzuk ezarriz, eta gaiari dagokion garrantzia ai-

tortuz. Hori gai nagusi gisa nahiz zeharkako bezala ulertu beharko litzateke, jorratu edota lortu nahi denaren arabera,

Haur Hezkuntzan kontuan izateko edukien inguruan

Nork bere gorputza ezagutzea izan da irakasleek gehien errepikatu duten erantzuna. Lanketa Haur Hezkuntzan egitea funtsezkotzat hartu dute elkarrizketatuek, batez ere etapa horretako adituek. Horrekin bat, beste zenbait edukiri ere erreparatu diete, hala nola harremanen kudeaketa eta emozioak ezagutzea, jakinaraziz horiek lantzean haur bakoitzaren ezaugarriak, berezitasunak eta beharrak izan behar direla kontuan, gelako aniztasuna kontuan izanda:

Haur Hezkuntzan kalitatezko esku-hartzeak egiteko asmotan, helburu nagusia ume guztiengana ailegatzea izan beharko litzateke, bakoitzaren berezitasun, behar eta gaitasunak kontuan izanda; hau da, emandako urrats bakoitzean ikasgelako aniztasuna presente izatea eta aniztasunaren aukera guztiak aintzat hartzea. Ideia printzipal horretatik abiatuta, HH eta para eta etapa horretako ezaugarrietara egokitutako edukiak landuko nituzke; hala nola, gorputza (norberaren eta besteen gorputza ezagutzea, berdintasun eta ezberdintasunak...), emozioak (emozioen ezagupena, identifikazioa eta adierazpena), genero-identitatea eta sexu-orientazioa (emakumezkoen zein gizonezkoen egokitutako rolak malgutuz eta sexuen arteko aukera eta eskubideen berdintasunerako bidean ekarpenak eginez)... behin hori barneratuta izanda Lehen Hezkuntzan gaiarekiko beste eduki batzuetan sakontzeko (adibidez, sexu- harremanetan). IR3

Sexu-hezkuntza gelan lantzeko dauden baliabideei dagokienez

Gaur egun irakasleen eskura dauden baliabide didaktikoak urriak direla baieztatu dute irakasleek, horietako batzuk ez baitute horrelakorik ezagutzen. Ildo beretik, hedatuenak EAEko eta Nafarroako adingabe transexualen familiek osatzen duten «Naizen» erakundeak bere webgunean eskainitakoak direla ere esan dute (abestiak, istorioak...). Alabaina, kontuan izan behar da horiek ez dutela sexu-hezkuntza bere osotasunean lantzeko asmoa, baizik eta transexualitateari buruzko edukiak edo nondik norakoak jorratzekoa.

Eztabaida eta ondorioak

Ikerketa honen asmoa Haur Hezkuntzako (HH) eta Lehen Hezkuntzako (LH) irakasleek sexu hezkuntzari buruz duten iritzia ezagutzea izan da; hori haurraren garapen integralerako eta ongizaterako funtsezkoa ikusten duten ala ez, eskoletan nolako lekua izan beharko lukeen eta gaiari buruz duten ezagutza, alegia. Emaizten ikuspegi orokor honek adierazten digu haurrek kalitatezko sexu-hezkuntza jasotzea ezinbestekotzat hartzen dutela, baina irakasleen ustez egungo hezkuntza sistemak ez duela hori ahalbidetzen, eta formakuntza falta dela-eta, irakasleek haien burua ez dutela horretarako gai ikusten.

Lortutako emaitzei erreparatuz gero, gaur egungo irakasleek ez dute formakuntzarik sexu-hezkuntzan, eta horrekin bat adierazi dute horretarako aukerak ez direla ugariak, egin nahi izatekotan norbere kabuz izan behar dela. Baieztapen hori arazo larria da zenbait arrazoiengatik: lehenik, hezkuntzako graduatan ez da hori jasotzen, haurraren sexualitateari buruzko edukia alde batera utziz. Gainera, horretan trebatuta egon nahi duten arren, irakasleek ez dute haien burua prest ikusten hori ikasleekin lantzeko, ikas-tetxeetan ez baita lotuta egoten hori nola egin.

Idea berari eutsiz, atal teorikoan azaldu bezala, sexu-hezkuntza haurren garapenerako eta ongizaterako funtsezko alderdia da, eta irakasleek hala uste dute; hori kontuan izanda, deigarria da jakitea sexu-hezkuntzak ez duela ia presentziarik EAEko curriculum dekretuetan. Alde batetik, 237/2015 Dekretuan ez zaio inolako aipamenik egiten sexu-hezkuntzari, hezkidetzak soilik aipatzen da, baina horiek biak elkarlanean aritu arren ez dira berdinak; hots, hezkidetzarekin ez da zertan beti sexu-hezkuntza landu, ezta alderantziz ere. Bestetik, jada lanean zehar adierazi bezala, egia da 75/2023 Dekretuan nolabaiteko aipamena egiten zaiola sexu-hezkuntzari; izan ere, «hezkuntza afektibo-sexuala», «sexu-hezkuntza» edo baliokideak diren terminoak agertu ez arren, zehazten da Haur Hezkuntzako etapan ikasleek sexualitatearen giza dimentsioa, haren aniztasunean, ezagutu eta baloratu behar dutela. Hortik haratago gutxi esaten da gaiari buruz. Irakasle-taldeak duen iritzia ezagututa eta adituen esanak irakurrita, zaila egiten da ulertzea sexu-hezkuntzak gure hezkuntza-sisteman duen presentzia eskasa.

Horrek guztiak zenbait gabezia eragiten dituela argi dago, ez baitago horretan jarduteko irizpiderik. Ondorioz, irakasleen esku dauden aukerak murriztuagoak dira, norbere esku geratuz erabaki guztiak. Sexu-hezkuntza gelatan lantzeko tresnak ez dira ez ugariak, ezta ezagunak ere. EAEn erakunde publikoek ez dute horrelakorik eskaintzen. Horrekin bat, elkarriketatutako irakasleek gaiak sorrarazten dizkien kezka igorri dituzte. Hasteko, ez dute haien burua babestuta ikusten gurasoen aurrean, sexu-hezkuntza lantzea eta hori nola egin ez dagoelako zehaztuta ez curriculumean, ezta eskola eskotan ere. Gainera, marko teorikoan azaldu bezala, familiaren eta eskolaren arteko kooperazioa onuragarria izango da haurrarentzat, maila pertsonalean nahiz hezkuntza-mailan. Orduan, horretarako aukerak eskaini beharko lirateke eskolan, gurasoen eta hezitzaileen arteko elkarlana sustatzeko, funtsean ikasleei haien garapenean laguntzeko, beti haurra prozesuko ardatza izanik. Nolanahi ere, ez dago familien parte-hartzerik eskatzerik, ez badago horretarako jarraibiderik.

Lanari amaiera emateko, ez da ahaztu behar sexu-hezkuntzak garrantzi handia duela, halere ezin da ahaztu hori haur bakoitzaren beharretara, garapenera eta egoerara egokitu behar dela. Argi izan behar da zergatik landuko dugun gaia, beharretatik abiatuta planifikatuko baita jarduna. Dena den, kontuan izatekoak dira haur edo gazte bakoitzaren adina, garapen aldia eta premiak, horiek norbanakoaren arabera aldatuko baitira. Horretarako funtsezkoa izango da gizartean dauden aurreiritziak alde batera uztea eta haurra ikuspegi holistiko batetik begiratzea. Izan ere, ez dago kalitatezko sexu-hezkuntza izaterik gizarte gisa ikuspegia aldatzen ez badugu.

Erreferentziak

- 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarritzko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena (EHAA, 9, 2016ko urtarrilaren 15ean).
- 237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa (EHAA, 9, 2015ko 2016ko urtarrilaren 15ean).
- 75/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Haur Hezkuntzako curriculuma ezarri eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa (EHAA, 109, 2023ko ekainaren 9an).
- 77/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Oinarritzko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. (EHAA, 109, 2023ko ekainaren 9an).
- Bramhagen, A. C., eta Lundström, M. (2024). Teachers' and nurses' perspective regarding sex education in primary school and influencing factors. *Scandinavian journal of educational research*, 68(2), 115-125.
- Cabrera-Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista Unimar*, 40(1), 136-151.
- Calvo, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304.
- Cacciatore, R., Kortenien-Poikela, E., eta Kaltiala, R. (2019). The Steps of Sexuality—A Developmental, Emotion-Focused, Child-Centered Model of Sexual Development and Sexuality Education from Birth to Adulthood. *International Journal of Sexual Health*, 31(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/19317611.2019.1645783>
- Cacciatore, R. S. M., Ingman-Friberg, S. M. L., Lainiala, L. P., eta Apter, D. L. (2020). Verbal and behavioral expressions of child sexuality among 1-6-year-olds as observed by daycare professionals in Finland. *Archives of Sexual Behavior*, 49(7), 2725-2734.
- Cacciatore, R., Öhrmark, L., Kontio, J., Apter, D., Ingman-Friberg, S., Jokela, M., Sajaniemi, N., Korkman, J. eta Kaltiala, R. (2024). What do 3-6-year-old children in Finland know about sexuality? A child interview study in early education. *Sex Education*, 24(3), 291-310. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2188182>
- Chinelli, A., Ubbiali, M., Paparatto, G., Torri, E., Musco, A., Galipò, R., Meli, P., Bellini, S., Catucci, N., Caloprico, L., Caposeragna, A., Farinella, M., Rancilio, L., Landi, N., Stettini, P., Salfa, M.C., Cellini, A., Suligoi, B., Palamara, A.T., Mortari, L., Caraglia, A., Martinelli, D. eta Tavoschi, L. (2024). Introducing comprehensive sexuality education in Italian schools: from the co-construction to the evaluation of a pilot intervention. *BMC Public Health* 24(1), 2089. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19610-7>
- Cevallos, A. C. eta Jerves, E. M. (2014). ¿Educación sexual para mi hijo e hija de preescolar (3-5 años)? Percepciones de padres y madres de familia. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 91-110. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.6>
- Defaz, Y. P., Cañizares, L. A., eta Constante, M. F. (2019). Conductas sexuales y emocionales infantiles. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 124-134.
- European Expert Group on Sexuality Education (2015). Sexuality education – what is it? *Sex Education*, 16(4), 427-431. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1100599>
- García-Piña, C. A. (2016). Sexualidad infantil: información para orientar la práctica clínica. *Acta pediátrica de México*, 37(1), 47-53.
- González, E. (2020). La investigación sobre sexualidad infantil: limitaciones y recomendaciones. *Summa Psicológica UST*, 17(1), 62-69.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Johnson, R. B. eta Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*. Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- López, F. (2020). *Mitos viejos y nuevos sobre sexualidad: el rol de la educación sexual*. ANAYA.
- Rodríguez, A., Vicuña, J. J., eta Zapata, J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista virtual Universidad Católica del norte*, 63, 312-344.
- Torregrosa, I. (2019). *Sexu heziketari buruzko gida Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleentzat*. Gráficas Xavier.
- UNESCO, United Nations Children's Fund, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, United Nations Population Fund, World Health Organization, eta United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. (2021). *The journey towards comprehensive sexuality education: global status report*. UNESCO publishing. <https://doi.org/10.54675/nfek1277>
- Villalobos, S. A. (2023). Construcción social de la sexualidad. *Revista Educación Las Américas*, 13(1), 1-16.

Aipamen biografikoa

Aitana Abaroa Gorritxo. Haur Hezkuntzan graduatua da, hizkuntza aniztasuna eskolan aipamenarekin. Horren ostean, *Psikodidaktika: Hezkuntzaren psikologia eta berariazko didaktikak* masterra egin zuen, eta gaur egun programa bereko doktoregaia da. Doktorego tesia sexu-hezkuntzak lehen haurtzaroan duen garrantziari buruz garatzen ari da, horretarako dauden aukerak eta oztopoak aztertuz. Horrekin bat, egun Didaktika eta Eskola antolakuntza saileko kidea da Bilboko Hezkuntza fakultatean ikertzaile kontratu bati esker, zeinaren bidez artikuluak publikatzeko eta kongresuetan parte-hartzeko aukera izan duen.

GENERO IKUSPEGIAREN INTEGRAZIOA LEHEN HEZKUNTZAKO HISTORIAREN IRAKASKUNTZAN: KASU-AZTERKETA

INTEGRATION OF THE GENDER MAINSTREAMING INTO THE TEACHING OF PRIMARY HISTORY: CASE ANALYSIS

Nekane Aristondo¹, Iratxe Gillate, Alex Ibáñez-Etxeberria, Janire Castrillo

****** Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Historiaren irakaskuntzan genero-ikuspegia txertatzearen garrantzia baieztatu den arren, haren integrazioak erronka esanguratsuak ditu oraindik. Horregatik, ikerketa honekin Lehen Hezkuntzako eskola batek genero-ikuspegia txertatzeko duen inplikazioa eta diseinatutako esku-hartzearen eragina eza-gutu nahi da. Horretarako, kasu-azterketa esploratzailea egin da Bizkaiko eskola publiko batean, metodologia mistoa eta tresna hauek erabiliz: elkarriketa sakona eta galdetegiak. Parte-hartzaileak zuzendaritza-taldeko 2 kide, 20 irakasle eta 3. mailako 26 ikasle izan dira. Emaitzek erakusten dutenez, eskolan genero-ikuspegiaren garrantzia onartzen bada ere, gabeziak daude plangintzan, prestakuntzan eta baliabideetan. Halaber, esku-hartzearen ondoren, aldaketa positiboak egon dira ikasleengan. Beraz, genero-ikuspegiaren integrazioa eta irakasleen prestakuntza formalizatzeko premia ondorioztatu da, baita esku-hartzearen eragin positiboa ere.

Hitz gakoak: Genero-ikuspegia, Gizarte Zientziak, hezkuntza, historiaren irakaskuntza, esku-hartzea.

Abstract

Although the importance of gender mainstreaming in the teaching of history has been confirmed, its integration continues to pose significant challenges. This research aims to understand the involvement of a primary school in gender mainstreaming and the impact of a designed intervention. For this purpose, an exploratory case study was conducted in a public school in Bizkaia using a mixed methodology and these tools: in-depth interview and questionnaires. Participants included 2 management team members, 20 teachers and 26 third-grade students. The results reveal that while the importance of the gender perspective is recognized in school, there are shortcomings in planning, training and resources. There have also been positive changes in students' perceptions since the intervention. Therefore, the need to formalize the integration of the gender perspective and teacher training is concluded, alongside recognizing the positive impact of the intervention.

Keywords: Gender mainstreaming, Social Science, education, teaching of history, intervention,

¹ Harremanetarako: Nekane Aristondo, Matematika, Zientzia Esperimental eta Gizarte Zientzien didaktika, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (II). Oñati plaza 3, Donostia. Helbide elektronikoa: nekane.aristondo@ehu.eus

Sarrera

Hezkuntzaren egungo testuinguruan, historiaren eta gizarte-zientzien irakaskuntzan genero-ikuspegia txertatzea funtsezkoa da gizartean dauden genero-desberdintasunak eta gizarteko botere-dinamikak aztertzeke eta ulertzeke, baita iraganaren irudikapen zehatzagoa sustatzeko ere. Horrekin lotuta, curriculumean txertatzeko bidean aurrera egin den arren, genero-ikuspegia historiaren irakaskuntzan txertatzeak erronka esanguratsuak ditu oraindik. Izan ere, hezkuntza-materialek, sarritan, historia andro-zentrikoa aurkezten dute, emakumeen ekarpenak baztertuz. Era berean, ikerketa historikoek emakumeek hainbat testuinguru historikotan, hala nola Erdi Aroan, izan duten garrantzia eta presentzia aktiboa agerian utzi duten arren, alde handia dago eremu historiografikoko ikerketek aurkitu dutenaren eta ikasgelan irakasten denaren artean.

Testuinguru horretan, ikerketa esploratzailea egin da eta horren helburu orokorra da Lehen Hezkuntzako eskola batek genero-ikuspegia txertatzeko duen inplikazioa ulertzea eta diseinatutako esku-hartzeak ikasleen pertzepzioetan duen eragina ezagutzeko. Horretarako, kasu-azterketa esploratzailea egin da Bizkaiko eskola publiko batean, non zuzendaritza-taldeko 2 kidek, 20 irakaslek eta Lehen Hezkuntzako 3. mailako 26 ikaslek parte hartu duten. Metodologia mistoa erabili da, tresna hauen bitartez: elkarrizketa sakona egin zaio zuzendaritza-taldeari, irakasleei testak aplikatu zaizkie eta ikasleei *pre-* eta *post-test* bat pasatu zaie, esku-hartzearen eragina ebaluatzeke. Horretarako, honako analisi motak hauek erabili dira: diskurtsoaren azterketa, azterketa lexikometrikoa eta diseinu kuasi-esperimentalaren interbentzioaren aurreko eta osteko datuak hartuta.

Emaitez agerian utzi dute eskolan genero-ikuspegia txertatzeko protokolorik ez dagoela, eta irakasleek emakumeen historiaren ikuspegi mugatua dutela. Bestalde, ikasleek Erdi Aroko rolei buruz duten pertzepzioa aldatu egin dela ikusi da. Ondorioz, genero-ikuspegiaren integrazioa formalizatu eta irakasleen prestakuntza hobetu behar da. Halaber, esku-hartzeak ikasleen pertzepzioetan duen eragin positiboa ondorioztatu da, ikuspegi horretatik lan egiten jarraitzea funtsezkoa izan arren.

Oinarri teorikoa

Generoa konstruktua sozial eta historiko gisa ulertzen da, kulturak eta esperientzia historiko-kulturalak moldatua, feminitatearekin eta maskulinitatearekin lotua, eta, aldi berean, gizartean dauden desberdintasunak eta botere-dinamikak barne hartzen dituen (Castañeda eta Diaz-Bernal, 2021). Genero-rolei dagokienez, aldatzen ari dira, nahiz eta patriarkatua betikotzen duten estereotipoekin lotzen diren oraindik (Alonso eta Blasco, 2007; Sánchez eta Miralles, 2014).

Genero-ikuspegia funtsezko tresna da desberdintasun horiek aztertzeke (Castañeda eta Diaz-Bernal, 2021), baita emakumeen zeregina ikusarazteke eta iraganaren eta orainaren interpretazio berriak egiteke ere (Ortega-Sánchez, 2017). Bereziki, ikuspegi hori Historiaren eta Gizarte Zientzien irakaskuntzan txertatzea funtsezkoa da etorkizuneko belaunaldiak genero-hierarkizazioen aurkako borrokan hezteke eta desberdintasunei eta gizarte-aurrerapenari buruzko kontzientzia kritikoa sortzen lagun-

tzeko (Ortega-Sánchez, 2017; Castrillo *et al.*, 2023). Hala ere, historiaren irakaskuntzan genero-ikuspegia txertatzeak erronka nabarmenak planteatzen jarraitzen du (Díez eta Moreno, 2018).

Hezkuntzaren eta Gizarte Zientzien esparruan, 90eko hamarkadaz geroztik hainbat hezkuntza-lege ezarri dira hezkuntza-sisteman genero-berdintasuna sustatzeko, curriculumean zeharkako eduki gisa jorratuz (Díez eta Moreno, 2018). Euskal Autonomia Erkidegoaren testuinguruan, funtsezkoa da 77/2023 Dekretuak ezarritako araudia kontuan hartzea (77/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum ahozko zehazpena eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena). Dekretu honek ezartzen du arlo eta gai guztietan genero-ikuspegia zeharka sustatu behar dela ezartzen du, bai eta material didaktikoetan ere berdintasunarekiko eta aniztasunarekiko errespetua sustatu behar dela. Konkreteki, herritartasunerako konpetentziaren helburua da ikasleek balio etikoei eta aniztasunarekiko errespetuari buruz hausnartzea, diskriminazioaren aurka borrokatzeko. Bestalde, Natura, Gizarte eta Kultura Ingurunearen Ezagutzaren arloan, generoaren azterketa nabarmentzen da gizartearen bilakaera ulertzeko eta gertakari historiko-kulturalak kritikoki aztertzeko funtsezko tresna gisa.

Dekretuak genero-ikuspegia lantzeko aukera esanguratsuak eskaintzen dituen arren, funtsezkoa da printzipio horiek ikasgeletan eraginkortasunez ezartzea. Ortega-Sánchezek (2022) nabarmentzen du beharrezkoa dela historiaren didaktikako berrazko programak ezartzea, emakumeak historikoki protagonistatzat hartuz. Gainera, material didaktikoetan diskurtso androzentrikoak dira nagusi eta, Castrillo *et al.*-en (2021) arabera, azken hamarkadetan egindako ikerketek agerian utzi dute testuliburuetan emakumeen historiaren tratamenduan gabezia nabarmenak direla eta emakumeak oso gutxi aipatzen direla. Ikasgeletako baliabide nagusia testuliburuak direnez (Castrillo *et al.*, 2021; López-Zurita eta Felices-De la Fuente, 2023), emakumeen ikusezintasuna iraunarazten dute eta diskurtso androzentrikoa sustatzen dute, bereziki Gizarte Zientzietan (Díez eta Moreno, 2018).

Testuinguru horretan, genero-berdintasuna txertatzeko eta estereotipoak gainditzeko material didaktikoak sortzeko edo ebaluatzeko ekimenak proposatu dira (Vaíllo Rodríguez, 2016). Hala ere, ez da nahikoa hezkuntza-materialetan aurreiritzi eta estereotipo sexistak ezabatzea; beharrezkoa da irakasleak genero-gaietan prestatzea, diskurtso patriarkala hausteko eta hezkuntza inklusiboagoa sustatzeko (García Luque, 2016b). Euskal Autonomia Erkidegoko testuinguruan, Álvarez-Rementerías *et al.*-ek (2021) nabarmentzen dute, EAEko irakasleen prestakuntzan genero-ikuspegia nahikoa lantzen den arren, etengabeko prestakuntza hobetu behar dela, irakasleak aldaketa-eragile gisa ahaldunduz.

1980ko hamarkadatik aurrera, Erdi Aroko emakumeen egoerari buruzko ikerketek garapen esanguratsua izan dute, Erdi Aroko emakumeek mendeko rolak betetzen zituzten ustea desafiatuz (Segura, 2016). Bereziki, Cristina de Pizán, Hildegarda de Bingen edo María de Francia bezalako emakumeak nabarmendu ziren beren estatusa eraldatzeagatik, muga juridikoak izan arren (Ferrer, 2019). Beste ikerketa-arlo nabarmenetako bat emakumeen lan-mundua izan da. Bertan, emakumeek ekonomian funtsezko papera betetzen zutela nabarmendu da, nekazaritza-jardueretan, artisau-lanbideetan eta merkataritzan parte hartuz, besteak beste (García-Martínez eta Escalera, 2020). Az-

ken batean, historiografian Erdi Aroko emakumeen agentziaren hainbat alderdi agerian utzi dituzten ekarpenak egin dira, eta horrek garaiko ikuspegi askoz pluralagoa lortzea ekarri du (Castrillo, 2020).

Nolanahi ere, desadostasun nabarmena dago eremu historiografikoko ikerketen aurkikuntzen eta ikasgelan irakasten denaren artean. Erdi Aroko irakaskuntzaren testuinguru horretan, Pagesek (2017) proposatzen du ikuspegi sozioekonomikoari heltzea, emakumeak historian integratzeko. Castrillo *et al.*-ek (2021) ikasgelara eraman daitezkeen hainbat gai proposatzen dituzte, Erdi Aroko emakumeak integratzeko: garai hartako eragin handia izan zuten emakumeei buruz ikertzea, emakumeen lan-mundua aztertzea, emakumeen kereilaren mugimendua aztertzea, emakumeen bizi-zikloak eta emakumeen funtzio sozial espezifikoak ikertzea.

Testuinguru horretan, ikerketa honen helburu orokor gisa planteatzen da Lehen Hezkuntzako eskola batek genero-ikuspegia gizarte-zientzietan txertatzeko duen inplikazioa ulertzea eta diseinatutako esku-hartzeak ikasleen pertzepzioetan duen eragina ezagutzea. Helburu hori lortzeko, honako helburu espezifiko hauek planteatzen dira: (1) zuzendaritza-taldeak genero-ikuspegia aplikatzeari buruz duen inplikazioa ezagutzea, (2) irakasleek emakumeen historiari buruz duten pertzepzioa aztertzea, (3) irakasleek Erdi Aroko rolen garrantziari buruz duten pertzepzioaren aldaketa aztertzea eta (4) irakasleek Erdi Aroko gizartean generoaren arabera rolak esleitzeari buruz duten pertzepzioaren aldaketa aztertzea.

Metodoa

Ikerketa esploratzaile hau metodologia misto baten bidez gauzatu da, zehazki, kasu-azterketa baten bidez. Simons-ek (2011) dioenez, kasu-azterketa hainbat ikuspegitik eta ingurune erreal batean egiten den ikerketa sakona da, proiektu, erakunde, programa edo sistema bat aztertzen duena; horien erabateko ulermen holistikoa lortzeko helburuarekin. Hiru diseinu erabili dira, hiru analisi motarekin batera: diseinu kualitatiboa (analisi diskurtsiboa), diseinu kuantitatibo-kualitatiboa (analisi lexikometrikoa) eta diseinu kuasi-esperimentalak, interbentzioaren aurreko eta osteko datuak hartuta (analisi kuantitatiboa).

Parte-hartzaileak

Ikerketa Bizkaiko eskola publiko batean egin da, komenentziagatik hautatua, laguntzeko prestasuna eta izaera publikoa bezalako faktoreak kontuan hartuta. Hiru parte-hartzaile motaren elkarlanaren eta parte hartzearen bidez gauzatu da: irakasleak, ikasleak eta zuzendaritza-taldea.

Irakaskuntzaren esparruan, 20 irakasle (% 50) parte hartu dute, eskolako hainbat arlo eta mailatako 16 emakumek eta 4 gizonen. Era berean, zuzendaritza-taldeko emakumezko 2 kide (zuzendaria eta ikasketa-burua) elkarriketatu dira. Ikasleei dagokierik, Lehen Hezkuntzako 3. mailako 26 ikasle parte hartu dute, bi gelatan banatuta, 3A gela 12 ikaslerekin (6 neska eta 6 mutil) eta 3B gela 14 ikaslerekin (6 neska eta 8 mu-

til). Ikasleen lagina aukeratzeko, bi irakasleren lankidetza hartu da kontuan, esku-hartzearen inplementazioa haien ikasle-taldeekin lantzeko aukera onartu dutelako.

Aldagaiak eta tresnak

Ikerketan lau aldagai nagusi aztertu dira: zuzendaritza-taldeak genero-ikuspegiaren aplikazioan duen inplikazioa, irakasleek emakumeen historiari buruz duten pertzepzioa, eta ikasleek Erdi Aroko rolen garrantziari eta genero-rolak esleitzeari buruzko pertzepzioaren aldaketa. Horretarako, datuak biltzeko hainbat tresna erabili dira.

Lehenik, elkarriketa sakon erdi egituratua egin zen zuzendaritza-taldeko kideekin, 10 galdera irekiko gidoia erabiliz. Juaristik (2003) dioenez, sakoneko elkarriketetan sortzen den konplizitatea oso egokia da aztertzen diren gaien arrazoiak edota ondorioak sakonean ezagutzeko.

Bigarrenik, irakasleen pertzepzioa neurtzeko, *ad hoc* sortutako galdetegia aplikatu zen, *emakumeen historia* eta *hezkuntza* hitzak entzunda hiru hitz idazteko eskatu zitzaizen, haien esanahia azaltzen zuen paragrafo batekin batera.

Ikasleen galdetegiari dagokiolarik, *ad hoc* sortu da eta 3 zatitan banatutako 21 item ditu (1. eranskina). Lehenengo atalak 4 item ditu datu soziodemografikoak biltzeko. Bigarrenak 9 item ditu, ikasleek Erdi Aroko rolen garrantziari buruz duten pertzepzioaren aldaketa ebaluatzeko, *Cronbachen Alfa* koefizientearen bidez, 0.710 balioa lortuz. Item horiek *Likert* eskala erabiliz baloratu dituzte (1: ez da garrantzitsua – 4: guztiz garrantzitsua). Tresnaren baliozkotasuna KMO eta Bartlett proben bidez aztertu da, 0.561eko KMO balioa lortuz eta Bartletten proban esangura estatistikoa $p < .001$ izanez, eta beraz, faktore-analisira pasatu zen.

Halaber, aurkitutako soluzio trifaktorialak aldakortasunaren % 69,08 azaltzen du. Lehenengo dimentsioa *Genero-loturarik gabeko rolak* da (narratiba historikoan bi generoekin erlazionatzen direnak), 3 itemez osatua. Item horien asetarenek .70 balioa gainditu zuten eta fidagarritasuna handia izan zen ($\alpha = .802$). Bigarrena *Genero femeninoarekin lotutako rolak* da (narratiba historikoan balorazio-karga eta ikusgarritasun txikiagoa izan duten jarduerak eta genero femeninoarekin erlazionatu direnak), 3 itemez osatua. Horiek .53tik gorako asetarenak eta elkarren arteko trinkotasuna erakutsi zuten ($\alpha = .727$). Hirugarrena, *Genero maskulinoarekin lotutako rolak* (narratiba historikoan balorazio-karga eta ikusgarritasun handiagoa izan duten rolak eta genero maskulinoarekin erlazionatu direnak) 3 itemek osatzen dute. Item horien asetarenek .47 balioa gainditu zuten eta fidagarritasuna pixka bat baxua izan zen ($\alpha = .507$).

Galdetegiaren hirugarren zatiak 8 item ditu, esku-hartzea aplikatu ondoren ikasleek Erdi Aroko gizartean genero-rolak esleitzeari buruz zuten pertzepzioaren aldaketa ebaluatzeko. Hau da, item bakoitzean parte-hartzaileek generoa esleitu zioten (emakumea, gizona edo biak) jarduera/rol bakoitzari.

Prozedura

Prozedura hainbat fasetan gauzatu da 2023-2024 ikasturtean. Lehenik eta behin, elkarrizketak egin zitzaizkion zuzendaritza-taldeari, eta irakasleei galdetegi irekia pasatu zitzaion, ikastetxearen beharrei eta pertzepzioei buruzko hasierako diagnostikoa lortzeko. Hori oinarri hartuta, Erdi Aroa genero-ikuspegitik lantzeko esku-hartze bat diseinatu zen. Ondoren, ikasleek pretesta egin zuten, jarraian, esku-hartzea inplementatu zen eta, azkenik, postesta aplikatu zen.

Esku-hartzea 10 saiotan banatu zen, Erdi Aroa genero-ikuspegitik lantzeko. Hauek izan ziren esku-hartzearen gai nagusiak: gizarte-klaseak, lanbideak, jantziak, etxebizitza eta beste espazio batzuk, elikadura, eta emakume boteretsuak.

Analisi estatistikoak

Datuen analisirako hainbat programa erabili dira, bildutako datuen ezaugarrien arabera hautatuak. Lehenik eta behin, *NVivo softwarea* erabiliz, zuzendaritza-taldeari egindako elkarrizketan lortutako erantzunen diskurtsoaren azterketa egin zen, gaiak identifikatuz eta aztertuz. Bestalde, irakasleei aplikatutako testa *Iramuteq 0.7 alpha 2* tresna erabiliz; konkretuki, analisi kualitatiboa egiteko, *Reinert*-en metodoa erabili zen. Metodo hau maiz erabili izan da galdera irekiak aztertzeko, lortutako emaitzek testuen analisian fidagarritasun- eta baliozkotasun-arazoak ezabatzen dituztela baieztatuz (Apaolaza-Llorente eta al., 2023). Konglomeratu hierarkikoak aztertzeko metodo hau testu irekietan klase eta hitz esanguratsuak identifikatzean oinarritzen da, honako irizpide hauetan oinarrituta: espero den maiztasuna, Chi-karratuaren balioa eta klase horretan % 50eko edo gehiagoko maiztasunarekin agertzea. *Iramuteq*-ek ere zehaztu zuen zer testu-segmentu zeuden lotuta klase bakoitzarekin, esanguratsuenak erakutsiz. Azkenik, ikertzaileak klase bakoitza etiketatzen du.

Azkenik, esku-hartzearen aurretik eta ondoren ikasleei aplikatutako testen emaitzak aztertzeko, *IBM SPSS Statistics 28* erabili zen. Aldagai eta item indibidual bakoitzeko estatistika deskribatzaileak kalkulatu ziren eta datuek normaltasun-kasua betetzen ez zutenez, datu multzoen araberrako frogak erabili ziren. Galdetegiaren bigarren zatia aztertzeko, Wilcoxon-en zeinu-proba erabili zen esku-hartzearen aurreko eta ondorengo batez bestekoak alderatzeko. Halaber, emaitzak efektuaren tamainaren kalkuluekin batera aurkezten dira. Hirugarren zatirako, *McNemar*-en proba aplikatu zen eta aldagaia dikotomikoa izan zedin, datuak birkodetu egin ziren: «1» jarduera genero bakarrarekin lotzen zutenerako eta «2» bi generoekin lotzen zutenerako.

Emitzak

Fase diagnostikoa: Genero-ikuspegiaren aplikazioan eskolak duen inplikazioa

Genero-ikuspegiaren aplikazioari dagokionez, zuzendariak eta ikasketa-buruak adierazi dute eskolan genero-ikuspegia txertatzen saiatzen direla STEAM bezalako proiektuetan, esaterako, tradizionalki maskulinoztat jo diren eremuetan nesken parte-

hartzea sustatzeko. Hala ere, azaldu dute integrazio hori ez dagoela sistematizatuta eta ez dutela plan edo protokolo espezifikorik eskola-jardueretan modu egituratua lantzeko. Ildo horretatik, zuzendariak aipatu du iaz 4. mailako gelan bi ikaskuntza-egoera diseinatu zirela ikasturtean zehar lantzeko: museo inklusibo baten inguruko ikaskuntza-egoera bat diseinatu zuten eta historia emakumeen ikuspegitik irakasten saiatu ziren. Hala ere, gaineratu du praktika horiek egitea ikasturte horretako tutoreek (berak eta beste irakasle batek) erabaki zutela, eta, beraz, argitu du ekintza horiek irakasle bakoitzaren esku daudela, ez baitago eskola planik.

Horiek horrela, genero-ikuspegia irakaskuntzan txertatzearen garrantzia nabarmendu dute, hezkuntzaren erreferenteak gehienbat maskulinoak izan direla eta emakumeen rola baztertu direla esanez. Gizarte Zientziei dagokienez, bat datoz genero-ikuspegia txertatzea funtsezkoa dela esatean, bereziki historiaren irakaskuntzan. Haien iritziz, narratiba historiko tradizionala partziala izan da, emakumeen papera baztertu duten eta gizonek kontatu dituzten kontakizunetan zentratua. Horregatik, ikuspegi hori aldatzeko eta emakumeek historian egin dituzten ekarpenei aho-ntsa emateko lan egitearen beharra nabarmendu dute. Ildo horretan, eskolan politika espezifikorik ez dagoela adierazi arren, datorren urtean hezkidetzako proiektu bat aurkezteko asmoa dute, eskola-jardueretan genero-ikuspegiaren integrazioa formalizatzeko.

Hezkuntza metodologiari eta materialei dagokienez, eskolak duela urte batzuk testuliburuak ez erabiltzea erabaki zuen, sustatu nahi zituen balioak eta perspektibak islatzen ez zituztelako. Hausnarketa prozesu baten ondoren, liburuak ziklo ziklo kendu ziren. Elkarriketatuen ustez, testuliburuak oztopo dira genero-ikuspegitik irakasteko, eta ez dira beti inklusiboak; eta horiek gabe, askatasun handiagoa dute ikuspegi inklusiboagoa sustatuko duten materialak hautatzeko eta egokitzeke.

Irakasleak genero-gaietan trebatzeari dagokionez, aitortu dute prestakuntza horrek berebiziko garrantzia duela genero-ikuspegia irakaskuntzan modu eraginkorrean ezartzeko. Zentzu horretan, galdetu zaienean zuzendaritzatik nola sustatzen duten irakasleak genero-gaietan prestatzea eta horiek irakaskuntzan aplikatzea, hainbat ekimen aipatu dituzte, hala nola, egun bereziak edo emakumeari eskainitako asteak. Ondoren, genero-ikuspegiari buruzko prestakuntzarik eskaintzen ez dela onartu dute, nahiz eta zuzendaritzatik prestakuntzaren garrantziaren mezua helarazten saiatzen diren.

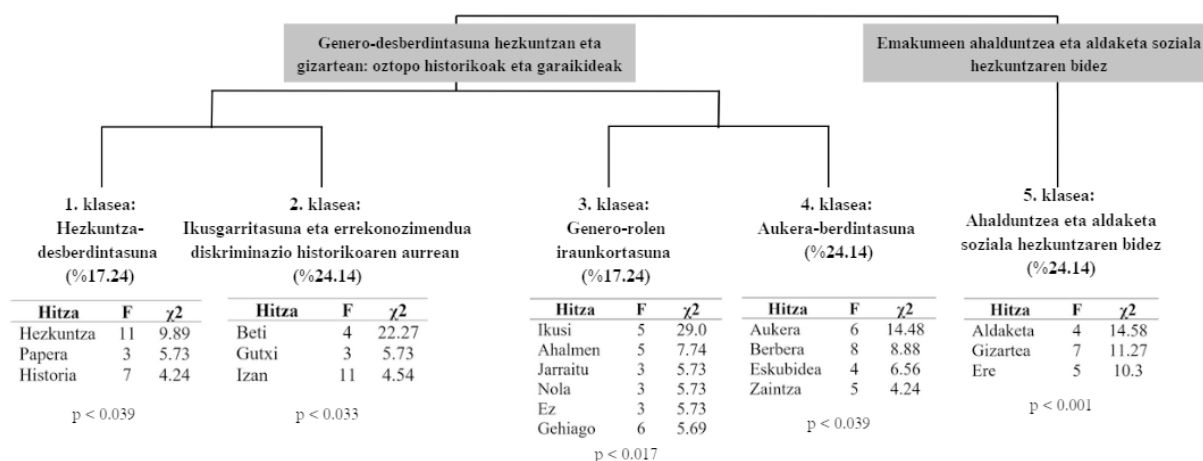
Genero-ikuspegia eskolan txertatzeko oztopoei dagokienez, nabarmendu dute beharrezkoa dela taldean lan egitea eta ikuspegi partekatua izatea. Onartzen dute irakasle bakoitzak modu desberdinean hauteman dezakeela ikuspegi horren garrantzia, eta horrek koherentzia falta eragin dezakeela eskolako praktikan. Hortaz, berriz aipatu dute plan egituratu eta sistematizatu bat izatea beharrezkoa dela. Era berean, haien ustez, genero-ikuspegia hezkuntza-agendan lehentasunezko helburu gisa hartzea falta zaie, eta, hortik abiatuta, hori lantzeko modua bilatzea. Horrez gain, denbora falta aipatu dute horrelako ekimenak modu eraginkorrean aurrera eramateko oztopo gisa, irakasleen lan-karga dela eta. Azkenik, Gizarte Zientziei dagokienez, zuzendariak dio eskolan asko kostatzen zaiela historia lantzea, «beldurra» ematen duela eta irakasleek gai horiek lantzea dezente kostatzen dela aipatuz.

Epe labur eta luzerako helburuei dagokienez, ikasketa-buruak eta zuzendariak aitortzen dute beharrezkoa dela plan jakin bat garatzea (Hezkidetza plana) hezkuntzan genero-ikuspegiaren aplikazioa hobetzeko eta sustatzeko, Gizarte Zientzietan barne.

Amaitzeko, elkarrizketatuek onartu dute hobekuntza eskatzen duten alderdi asko dauden arren, horretan lanean ari direla. Gainera, eskolan lehentasunak ezartzearen garrantzia azpimarratu dute; genero-ikuspegia horietako bat izanik, gaur egungo gizartean ere lehentasuna duelako. Era berean, inklusioaren beharra eta emakumeak hezkuntzaren erdigunean jartzearen garrantzia aipatu dute, bidezkoagoa den hezkuntza sustatzeko.

Fase diagnostikoa: emakumeen historiari buruzko irakasleen pertzepzioa

Irakasleek (20 parte-hartzaile) emakumeen historiari buruz duten pertzepzioa eza-gutzeko, haiei aplikatutako galdetegiaren bidez bildutako erantzunak erabili ziren. *Reinert* metodoaren beheranzko analisi hierarkikoak 20 segmentutan eta 5 klasetan banatu zuen corpusa (640 forma) (1. irudia).



1. irudia

Maiztasun eta lotura handieneko hitzen dendograma

Lehenengo adarra 4 klasek osatzen dute, eta bi azpitaldetan banatzen dira (1. eta 2. klaseak; 3. eta 4. klaseak). Adar horrek hezkuntzan dagoen genero-desberdintasunari eta ekitatearen aldeko borrokari buruz dihardu. Horretan, hezkuntzarako sarbidea eta emakumeentzako aukerak mugatu dituzten oztopo historikoak eta garaikideak eztabaidatzen dira, baita emakumeek historian zehar egindako ekarpenak aitortu eta ikusaraztearen garrantzia ere.

Lehenengo azpiadarraren lehen klasean, «Hezkuntza-desberdintasuna» izenekoan (% 17,24), parte-hartzaileek hezkuntzarako sarbidean egon den ekitaterik ezaz eta horri lotutako genero-rolaz hausnartu dute. Klase horretako aipu esanguratsu batzuk hauek dira: «Hori bidegabekeria nabarmena da; emakumeen rolek beste paper bat izan dute hezkuntzaren historian» ($\chi^2 = 26.84$; $Ir11gG$); «Estereotipoek emakumeek etxeko hezkuntzaren transmisore gisa definitzen zuten. Heziketa horrek markatu behar zuen etor-

kizuneko emakumeen eta gizonen rola» ($\chi^2 = 19.11$; Ir17gG), eta «Bidegabekeria da emakumeek urte askoan prestakuntza jasotzea debekatuta izatea. Gizonak bakarrik jaso zezaketen» ($\chi^2 = 17.62$; Ir02gE). Amaitzeko, emaitzak honako hitzekin lotzen dira: hezkuntza ($F = 11$; $\chi^2 = 9.89$), papera ($F = 3$; $\chi^2 = 5.73$) eta historia ($F = 7$; $\chi^2 = 4.24$).

Diskriminazio historiko horri aurre egiteko, bigarren klasea dugu. Klase horretan, «Ikusgarritasuna eta errekonozimendua diskriminazio historikoaren aurrean» izenekoan (% 24,14), parte-hartzaileek nabarmendu dute beharrezkoa dela emakumeak ahalduntzea, historian zehar egindako ekarpenak aitortzea eta hezkuntza-materialetan dauden genero-diskriminazioak aztertzea eta aldatzea. Hauek dira aipu garrantzitsuenak: «Uste dut garrantzitsua dela emakume horiek historian zehar egin zuten lan guztia aitortzea» ($\chi^2 = 28.13$; Ir17gG); «Femeninoa dena eta emakumeak gutxiago direla betiko sinesmenaren ondorioz, bidezkoa da haien presentzia, eginkizuna eta eskubideak bereiztea» ($\chi^2 = 22.27$; Ir15gG); «Emakumeok ahaldundu egin behar gara eta beti ukatu zaizkigun espazioak okupatu behar ditugu. Emakumeak historian zehar protagonistak izan direla ikusaraztea, eta ez bigarren mailako aktore soilak» ($\chi^2 = 22.27$; Ir14gE), eta «Ikasleei eskaintzen zaizkien testu motak aztertzea, edukia maskulinitatearekin eta rol estereotipatuarekin soilik lotuta egon ez dadin. Gizonak eta emakumeak agertzeko erabiltzen diren irudi motak ere aztertu behar dira» ($\chi^2 = 5.86$; Ir03gE). Emaitzekin lotutako hitzak hauek dira: beti ($F = 4$; $\chi^2 = 22.27$), gutxi ($F = 3$; $\chi^2 = 5.73$), eta izan ($F = 11$; $\chi^2 = 4.54$).

Bigarren azpiadarrean, hirugarren klasean, «Genero-rolen iraunkortasuna» izenekoan (% 17,24), parte-hartzaileek gizarteko genero-rol tradizionalen jarraitutasunaz eztabaidatu dute. Aipamen garrantzitsuenetako batzuk: «Ikasgeletan ikusarazi behar dugu emakumeak ez direla zaintzaz bakarrik arduratzen, ez lehen, ez orain. Kontatu diguten istorioa partziala dela» ($\chi^2 = 34.73$; Ir14gE); «Egoera beraren aurrean gizon bati emakume bati baino autoritate gehiago ematen zaiola ikusten jarraitzen dugu» ($\chi^2 = 34.73$; Ir09gE); «Justiziaren kontzeptuari indarra eman behar zaio objektiboki ikusi ahal izateko emakumea eta egiten duen guztia etengabe gutxiesten dela maila askotan» ($\chi^2 = 29.00$; Ir15gG), eta «Neskek eremu askotan garrantzitsuak izan diren askotariko emakume-ereduak behar dituzte, haien aukeretan baldintzatuak eta mugatuak ez sentitzeko» ($\chi^2 = 29.00$; Ir13gE). Emaitzak ondorengo hitzekin lotzen dira: ikusi ($F = 5$; $\chi^2 = 29.0$), ahalmen ($F = 5$; $\chi^2 = 7.74$), jarraitu ($F = 3$; $\chi^2 = 5.73$), nola ($F = 3$; $\chi^2 = 5.73$), ez ($F = 3$; $\chi^2 = 5.73$) eta gehiago ($F = 6$; $\chi^2 = 5.69$).

Klase hori laugarrenarekin erlazionatuta dago, estereotipoak gainditzeko beharra dagoelako, aukera-berdintasuna sustatzeko. Klase honetan, «Aukera-berdintasuna» izenekoan (% 24,14), parte-hartzaileek emakumeen hezkuntza- eta lanbide-hautuak mugatzen dituzten genero-estereotipoen iraunkortasunari buruz hausnartu dute, baita emakumeen artean bokazio zientifikoak sustatzearen garrantziari buruz ere. Erantzun esanguratsuenetako batzuk: «Zientzia-ikasketak egiten dituzten emakumeak osasun eta zaintzarekin lotutakoak izan ohi dira. Horregatik, eskolak bokazio zientifikoak bulztatu behar ditu» ($\chi^2 = 34.16$; Ir03gE); «Denok daukagu aukera berberak izateko eskubidea, eta emakumearen figura seme-alaben eta senideen zaintzarekin lotuta dago oraindik ere. Horren ondorioz, askotan ez ditugu ikasteko eta hazkunde pertsonalerako aukera berdinak» ($\chi^2 = 30.9$; Ir03gE) eta «Berdintasuna emakumeen historiaren eta hezkuntzaren testuinguruan, hezkuntzarako sarbidean eta hezkuntza-aukeretan genero-desberdintasunak ezabatzeko etengabeko borroka da» ($\chi^2 = 26.67$; Ir08gG). Emaitze-

kin lotutako hitzak: aukera ($F = 6$; $\chi^2 = 14.48$), berbera ($F = 8$; $\chi^2 = 8.88$), eskubidea ($F = 4$; $\chi^2 = 6.56$) eta zaintza ($F = 5$; $\chi^2 = 4.24$).

Bestalde, 5. klaseak osatzen duen bigarren adarra, «Ahalduntzea eta aldaketa soziala hezkuntzaren bidez» izenekoan (% 24,14), parte-hartzaileek hezkuntzaren bidez ahalduntzeak duen garrantziaz eta horrek emakumeek gizartean aldaketa positiboak sustatzeko duten gaitasunean duen eraginaz eztabaidatu dute. Gainera, hezkuntzak eta erreferenteek aurrerapen sozialean eta genero-estereotipoak gainditzean duten garrantziaz hausnartu dute. Erantzun esanguratsuenetako batzuk: «Hezkuntzaren bidezko ahalduntzeak ere emakumeek gizartean eragiteko duten gaitasuna ekartzen du, aldaketa positiboak lortuz eta aurrerabideari lagunduz» ($\chi^2 = 39.46$; $Ir08gG$); «Aldaketan aurrean behar bezala jarduteko eta gizartean erreferente ona izateko konpromisoa hartzea, horrek norberaren inplikazioa dakar» ($\chi^2 = 25.85$; $Ir07gE$); «Gaur egun, maisu baino maistra gehiago daude. Emakumearen presentzia horrek eskolaren eta gizartearen arteko batasuna errazten du, eta batasun horrek bidea egitea eragiten du» ($\chi^2 = 21.57$; $Ir06gE$) eta «Niretzat erreferentea garrantzi handiko hitza da, erreferentea izatea lortzen duzun mailan oinarrituta. Gainerakoei helarazi nahi diezun mezuak jende gehiago edo gutxiago hartuko du» ($\chi^2 = 17.89$; $Ir07gE$). Emaizekin lotutako hitzak: aldaketa ($F = 4$; $X^2 = 14.58$), gizartea ($F = 7$; $\chi^2 = 11.27$), eta ere ($F = 5$; $\chi^2 = 10.3$).

Esku-hartze fasea: Erdi Aroko rolen garrantziari buruzko ikasleen pertzepzio-aldaketa

Analisi honek ikasleek Erdi Aroko rolen garrantziari buruz duten pertzepzioaren aldaketa du aztergai, genero-aldagaiaren ikuspegitik. Ikasgelako esku-hartzearen helburua ikasleek historikoki genero maskulinoei eta femeninoei lotutako rolei buruz zituzten pertzepzioak aldatzea izan zen. Lehenengo dimentsioan (*Genero-loturarik gabeko rola*), nesken kasuan, emaitzek erakutsi dute esku-hartzearen aurretik ($Md = 4.00$; $R = 2$) eta ondoren ($Md = 4.00$; $R = 1$) igoera estatistikoki esanguratsua izan dela jardueren garrantziari buruzko pertzepzioan ($Z = 2.121$; $p = <.034$), eta tamaina handiko efektuarekin ($d = 0.96$). Mutilen kasuan ere esku-hartzearen aurretik ($Md = 3.83$; $R = 2$) eta ondoren ($Md = 4.00$; $R = 1$) gorakada estatistikoki esanguratsua izan da ($Z = 2.414$; $p = <.016$), tamaina handiko efektua izanik ($d = 1.03$).

Bigarren dimentsioan (*Genero femeninoarekin lotutako rola*), nesken kasuan, esku-hartzearen aurretik ($Md = 3.67$; $R = 1$) eta ondoren ($Md = 4$; $R = 1$) emaitzek ez zuten gorakada estatistikoki esanguratsurik erakutsi ($Z = 1.535$, $p = <.125$). Mutilen kasuan, ordea, aurretik ($Md = 4$; $R = 1$) eta ondoren ($Md = 4$; $R = 0$) aldaketa estatistikoki esanguratsua egon da ($Z = 1.983$; $p = <.047$) eta tamaina handiko efektuarekin ($d = 0.81$).

Hirugarren dimentsioan (*Genero maskulinoarekin lotutako rola*), nesken kasuan, esku-hartzearen aurretik ($Md = 3.83$; $R = 2$) eta ondoren ($Md = 4$; $R = 1$) emaitzek gorakada estatistikoki esanguratsua erakutsi dute ($Z = 2.121$; $p = <.041$) eta tamaina handiko efektuarekin ($d = 0.92$). Mutilen kasuan ere, emaitzek aurretik ($Md = 3.83$; $R = 2$) eta ondoren ($Md = 4.00$; $R = 1$) gorakada estatistikoki esanguratsua izan dute ($Z = 2.157$; $p = <.031$), tamaina handiko efektua izanik ($d = 0.89$).

Esku-hartze fasea: Erdi Aroan genero-rolak esleitzeari buruzko ikasleen pertzepzio-aldaketa

Ikasleek Erdi Aroko gizartean genero-rolak esleitzeari buruz zituzten pertzepzioen aldaketak aztertu dira, eta nabarmen aldatu dira esku-hartzearen ondoren. Hasiera batean, rol horietako batzuk gehienbat gizonekin lotu dituzte. *Erreinuan erabakiak hartzeari* dagokionez (1. itema), pretest-ean ikasleen % 53,8k ($n = 14$) bi generoekin lotu ditu erabaki horiek, eta % 46,2k ($n = 12$) soilik erregeekin. Postestean, % 96,2k ($n = 25$) bi generoekin lotu ditu, aldaketa esanguratsua izanik ($p = .003$). *Gerran parte hartzea*-n (2. itema) ere aldaketa esanguratsua egon da erantzunetan ($p < .001$). Pretest-ean parte-hartzaileen % 76,9k ($n = 20$) jarduera hori soilik genero batekin (gizonekin) lotu du, eta posttest-ean, % 84,6k ($n = 22$) bi generoen parte-hartzea aitortu du. Azkenik, *eraikuntzan lan egiteari* dagokionez (3. itema), pretest-ean % 76,9k ($n = 20$) genero bakarrarekin lotu du (% 73,1k gizonekin eta % 3,8k emakumeekin), eta % 23,1k ($n = 6$) bi generoekin. Postestean, % 96,2k ($n = 25$) bi generoekin lotu du, aldaketa esanguratsua izanik ($p < .001$).

Bestalde, pretestean, rol batzuk nagusiki genero femeninoarekin lotu dituzte. *Arropa sortzeari* dagokionez (4. itema), erantzunetan aldaketa esanguratsua egon da ($p < .001$). Pretestean, parte-hartzaileen % 69,2k ($n = 18$) jarduera hori genero bakarrarekin (% 61,5k emakumeekin eta % 7,7k gizonekin) lotu du, eta postestean, % 84,6k ($n = 22$) bi generoen parte-hartzea aitortu du. *Etxeko lanak egiteari* dagokionez (5. itema), pretestean ikasleen % 69,2k ($n = 18$) emakumeekin bakarrik lotu ditu, eta % 30,8k ($n = 8$) bi generoekin. Postestean, % 96,2k ($n = 24$) soilik emakumeekin erlazionatu ditu, eta aldaketa esanguratsua izan da ($p = .016$).

3. eta 7. itemetan, hasiera batean bi generoek parte hartzen zuten roltzat hartu ziren biak, pertzepzioetan nolabaiteko banaketa egonik. *Nekazaritzan lan egiteari* dagokionez (3. itema), pretest-ean, parte-hartzaileen % 53,8k ($n = 14$) bi generoekin lotu du eta % 46,2k ($n = 12$) genero bakarrarekin (% 30,8k emakumeekin eta % 15,4k gizonekin). Postestean, berriz, % 96,2k ($n = 25$) bi generoen parte-hartzearekin erlazionatu du, aldaketa nabarmena emanez ($p < .001$). *Merkatuan lan egiteari* dagokionez, pretestean ikasleen % 53,8k ($n = 14$) bi generoekin lotu du, eta % 46,2k ($n = 12$), berriz, genero espezifiko batekin (% 42,3k emakumeekin eta % 3,8k gizonekin). Postestean, % 80,8k ($n = 21$) bi generoekin erlazionatu du, aldaketa esanguratsua erakutsiz ($p = .039$).

Azkenik, *Erdi Aroko gizarte-garrantziari* dagokionez (8. itema), pretest-ean % 65,4k ($n = 17$) bi generoekin lotu du garrantzi soziala, eta % 34,6k ($n = 9$) soilik genero maskulinoarekin. Esku-hartzearen ondoren, % 100ek ($n = 26$) bi generoekin lotu dute garrantzi soziala, aldaketa esanguratsua izanik ($p = .004$).

Eztabaida eta ondorioak

Atal honetan, ikerketaren funtsezko aurkikuntzak azalduko ditugu, eskolak Gizarte Zientzietan genero-ikuspegia txertatzeko duen inplikazioa eta posizioa aztertzen dutenak, baita diseinatutako esku-hartzeak ikasleen pertzepzioetan duen eragina ere.

Lehenengo bi helburuei dagokienez, ikerketaren hasierako fasean egindako analisiak agerian uzten ditu arreta behar duten funtsezko hainbat arlo. Alde batetik, zuzendaritza-taldeak genero-ikuspegia eskolan txertatzearen garrantzia adierazten du (Castañeda eta Díaz-Bernal, 2021), eta eskolan integratzeko nolabaiteko konpromisoa hartzen du, STEAM izeneko eskola-proiektuan integratuz. Gainera, testuliburuak ez erabiltzeko erabakia, emakumeen ikusezintasuna iraunarazten dutelako eta diskurtso androzentrikoa sustatzen duelako, urrats esanguratsua da hezkuntza inklusiboagoa eta bidezkoagoa eraikitzeko bidean (Díez eta Moreno, 2018; Castrillo *et al.*, 2021). Hala ere, hori ez da nahikoa; horrekin batera, ikuspegi inklusiboagoa sustatzen duten hezkuntza-materialak hautatu eta egokitu behar direlako (García-Luque, 2016).

Gainera, hurrengo urtean hezkidetza-proiektua aurkezteko asmoa aipatu duten arren, oraindik ez dute plan edo protokolo espezifikorik eskola-jardueretan genero-ikuspegia modu egituratuan integratzeko; eta genero-ikuspegia integratzeko ekimenak tutoreen erabakien esku daude. Ildo horretan, beharrezkoa da historiaren didaktikako berariazko programak ezartzea, emakumeak historikoki protagonistatzat hartuz (Ortega-Sánchez, 2022). Bestalde, ez dago irakasleei gai horri buruz eskainitako prestakuntza espezifikorik, eta ikuspegi mugatu horrek irakasleentzako genero ikuspegiari lotutako etengabeko prestakuntza hobetzeko beharra nabarmentzen du (Álvarez-Rementerías *et al.*, 2021), bereziki gizarte-zientziei dagokienez; zuzendaritza-taldearen arabera, irakasle askok gai historikoak jorratzeko beldurra sentitzen baitute.

Bestalde, irakasleei egindako testaren emaitzen azterketak agerian utzi ditu irakasleek emakumeen historiari buruz dituzten pertzepzioak. Irakasleek, bereziki, emakumeen hezkuntzarako sarbidea mugatu zuen bidegabekeria historikoa nabarmendu dute. Era berean, emakumeen hezkuntzan zein beste eremutan eragina izaten jarraitzen duten genero-estereotipoen iraunkortasuna aitortu dute (Sánchez eta Miralles, 2014). Halaber, hezkuntzak aldaketa sozial positiboak sustatzeko eta emakumeak ahalduentzako tresna gisa duen potentzialari buruz hausnartu dute (García-Villanueva *et al.*, 2020).

Nolanahi ere, irakasle batzuek emakumeek historian zehar egindako ekarpenak jakinaraztearen garrantzia (Ortega-Sánchez, 2017) eta hezkuntza-materialetan genero-diskriminazioak aldatzeko beharra (Castrillo *et al.*, 2021) aipatu dituzten arren, alde nabarmena dago kontzientzia teorikoaren eta ikasgelan praktikan aplikatzearen artean. Erantzunak aztertuz, gizartean dauden genero-desberdintasunak eztabaidatzeko joera dago, hezkuntza-ingurunean horiei heltzeko ekintza zehatzak proposatu beharrean. Alde hori kontuan hartuta, irakasleak arazoez jabetzen diren arren, baliteke hezkuntza-jardueran aldaketa eraginkorrak ezartzeko beharrezko estrategiak edo ezagutzak ez izatea.

Bestalde, egia da, esan bezala, irakasle batzuek emakumeen ekarpen historikoak ikusarazteko beharra aipatu dutela (Ortega-Sánchez, 2017); nolanahi ere, oro har, emakumeek historian zehar izan duten hezkuntzan zentratu dira, gizarte-zientzietan edo narratiba historikoan emakumeek dituzten rola aipatu gabe. Beraz, ikuspegi orokor horrek prestakuntza espezifikorik edo baliabiderik eza adieraz dezake eta hori bat dator Díez eta Morenok (2018) diotenarekin: historiaren irakaskuntzan genero-ikuspegia sartzek erronka esanguratsuak ditu oraindik, eta garapen-prozesuan dago. Hutsune horiei heltzeko eta generoa txertatzeko proposamenak egiteko, historian besteak beste, irakasleek generoari buruz duten prestakuntza funtsezkoa da (Rausell eta Valls, 2021).

Beraz, hasierako fasean irakasleen plangintza, material espezifikoak eta prestakuntza falta zirela ikusita, hezkuntzako esku-hartze bat diseinatu zen Gizarte Zientzien irakaskuntzan dauden hutsune horiek betetzeko eta genero-ikuspegiaren integrazioa indartzeko.

Esku-hartzeari dagokionez, 3. helburuan, rolen inguruan egindako balorazioen azterketan ikusi zen ikasleek, oro har, hasieratik balorazio nahiko altuak eman zizkietela rol guztiei, baina esku-hartzearen ondoren balorazio horiek positiboki handitu dira. Zehazki, *genero-loturarik gabeko rolen* eta *genero maskulinoarekin lotutako* kasuan, aldaketa esanguratsua egon da horien balorazioetan, nesken zein mutilen kasuan. Hala ere, *genero femeninoarekin lotutako roletan*, soilik mutilen erantzunek izan zuten aldaketa esanguratsua, neskek genero-estereotipoak barneratuagoak izan ditzaketela adieraziz, rol horiek gutxiago baloratzea bultzatuz. Horrenbestez, rolen balorazioetan izandako aldaketa positiboek adierazten dute genero-estereotipoak hausteko bidean aurrera egin dela; izan ere, Ortega-Sánchezek (2017) dioten bezala, genero-ikuspegia funtsezkoa da herritartasun demokratikoa hezteko, genero-rolak eta estereotipoak desafiaturik. Hala ere, agerikoa da nesken artean *genero femeninoarekin lotutako rolen* pertzepzioan erronkak daudela oraindik eta, beraz, funtsezkoa da genero-ikuspegiaren integrazioa lantzen jarraitzea. Bereziki Gizarte Zientzietan, historiaren irakaskuntzak genero-desberdintasunei buruzko kontzientzia kritikoa sortzen lagun dezakeelako (Castrillo et al., 2023).

Laugarren helburuari dagokionez, ikasleek Erdi Aroko gizartean genero-rolak esleitzeari buruz dituzten pertzepzioen azterketak aldaketa positibo esanguratsua erakusten du esku-hartzearen ondoren. Hasieran, ikasleek rol batzuk genero jakin batekin lotzen zituzten (maskulinoa edo femeninoa); baina, esku-hartzearen ondoren, haien pertzepzioa aldatu egin da, eta horrek erakusten du orain gehiago baloratzen dutela bi generoek rol horietan izan zuten parte-hartzea. Hala ere, *Etxeko lanak egin* izeneko itemari dagokionez, ikasleek batez ere emakumeekin erlazionatzen jarraitu dute, Erdi Aroko errealitate historikoa islatuz. Nolanahi ere, funtsezkoa da emakumeek egindako jarduera horiek behar bezala baloratzea, horien garrantzia eta ekarpen historikoa aitortuz; izan ere, narratiba historikoetan emakumeak gutxietsi egiten dira eta gizonen mendeko gisa irudikatzen dira (Bel-Martínez, 2016). Hori dela eta, esku-hartzea pertzepzio hori zuzentzen saiatu da, emakumeekin erlazionatutako jarduerari, etxeko lanena adibidea izanik, balioa ematen eta gizartearen garapenari egin zioten ekarpena nabarmenduz. Hortaz, emaitza horiek guztiek adierazten dute esku-hartzea eraginkorra izan dela genero-estereotipoen aurka egiteko eta historikoki ikusezin bihurtu diren emakumeen ekarpen historikoen garrantzia baloratzeko (Castrillo et al., 2021).

Ondorioz, egindako ikerketa esploratzailearen azterketak agerian utzi du genero-ikuspegia curriculum-arlo guztietan, bereziki Gizarte Zientzietan, integratzeko beharra formalizatu behar dela. Era berean, irakasleen emaitzen azterketak horientzako prestakuntza espezifikoaren beharra erakusten du. Esku-hartzeari dagokionez, aldaketa positibo esanguratsuak eragin ditu ikasleek Erdi Aroko rolen balorazioari eta bi generoen parte-hartzeari buruz duten pertzepzioan. Hala ere, ikuspegi horren bidez lan egiten jarraitu behar da, bereziki, historikoki genero femeninoarekin lotutako roletan, neskek ez baitzuten aldaketa esanguratsurik erakutsi horien balorazioetan.

Amaitzeko, esan beharra dago azterlan honek dituen mugetaz jakitun garena: 1) Laginaren adierazgarritasuna; izan ere, parte-hartzaileen hautaketa ez zen erabat ausazkoa izan, eta Bizkaiko eskola publiko bakar batera mugatu zen. 2) Laginaren tamaina txikia, eta horrek emaitzen orokortasuna mugatzen du. 3) Ikasleen galdetegia; izan ere, hirugarren atala ezin izan da SPSS-rekin baliozkotasuna eta fidagarritasuna kalkulatu. 4) Kontrol-talderik ez egotea, eta horrek esku-hartzearen eragina egoki alderatzea eragozten du. Hori guztia dela eta, etorkizuneko ikerketak ikerketa-proiektu hau hobetzerantz bideratuko dira.

Erreferentziak

- 3/2020 Lege Organikoa, abenduaren 29koa, Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoa aldatzen duena. (EAO, 340, 2020ko abenduaren 30ekoa).
- 77/2023 DEKRETUA, maiatzaren 30ekoa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. (EHAA, 109, 2023ko ekainaren 9koa),
- Alonso, M., eta Blasco, E. F. (2007). El papel de la mujer en la sociedad española. *HALSHS*. <https://shs.hal.science/halshs-00133674>
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., eta Arandi, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Berezia), 60-74.
- Apaolaza-Llorente, D., Castrillo, J., eta Idoiaga-Mondragon, N. (2023). Are women present in history classes? Conceptions of primary and secondary feminist teachers about how to teach women's history. *Women's Studies International Forum*, 98, 102738. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102738>
- Bel-Martinez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto: Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22, 219-233. <https://doi.org/10.14201/aula201622219233>
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.07.3.05>
- Callealta, L., Donoso, M., eta Camuñas, N. (2020). Identidad profesional docente: la influencia de las competencias y la formación inicial de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria. *Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 84-98. <https://bit.ly/3dfyRWR>
- Castañeda, I. E., eta Díaz-Bernal, Z. (2021). Desigualdad social y género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(4), e1991. <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2020.v46n4/e1991/>
- Castrillo, J., Gillate, I., eta Apaolaza-Llorente, D. (2023). Otra Edad Media. La Querella de las Mujeres como recurso para abordar las desigualdades de género ayer y hoy en el aula de historia. *Perfiles educativos*, 45(179), 146-162. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60928>
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N., eta Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: Crítica y propuestas. *Cadernos de Pequisa*, 51, Artículo e07313. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Del Val, M. I. (2003). Bilbao en la Baja Edad Media (desde la perspectiva de «género»). *Bidebarrieta*, (12), 134-153.
- Del Val, M. I., eta Jiménez, J. F. (2013). *Las mujeres en la Edad Media*. EDITUM.
- Del Val, M. I., eta Segura, C. (2011). *La participación de las mujeres en lo político: Mediación, representación y toma de decisiones*. Almudayna.

- Díez, M. del C. (2018). Del concepto construido de familia a la construcción colaborativa: análisis y recursos desde una educación emocional, feminista y sociocrítica. In S. Medina Quintana (Ed.), *Familias, educación y género. Tradiciones y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea* (pp. 151-172). Trea.
- Díez, M. del C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro Del Pasado*, 10, 81-122. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Díez, M.C., eta Fernández, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History teaching*, 45, 1-10.
- Díez, R., eta Moreno, J.R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. In R. Roig (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. (716-726 orr.). Octaedro.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (18), 5-24.
- Ferrer, S. (2019). *Mujeres silenciadas en la Edad Media*. Punto de vista.
- García-Luque, A. (2016a). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el siglo XXI? *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 1(2), 100-124. <https://doi.org/10.15366/rep2016.1.2.004>
- García-Luque, A. (2016b). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 24(89), 147-149. <https://doi.org/10.33349/2016.0.3739>
- García-Luque, A., eta De-la-Cruz-Redondo, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *Clío: History and History Teaching*, (45), 99-115.
- García-Martínez, A., eta Escalera, I. (2020). Oficios femeninos durante la Edad Media: Mujeres en las ciudades. In *XII Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres* (395-409.orr). Archivo Histórico Diocesano de Jaén.
- García-Villanueva, J., Díaz-García, D. I., eta Hernández Ramírez, C. I. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- López-Zurita, M., eta Felices de la Fuente, M. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>
- Montaner-Bueno, A., eta Fernández-Corbalán, I. M. (2023). Una aplicación didáctica para fomentar la igualdad de género en educación primaria. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 8(3), 10-33.
- Ortega-Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales* [Doktorego tesia]. Universitat Autònoma.
- Ortega-Sánchez, D. (2022). ¿Las Mujeres fueron Importantes en la Historia? Roles y Escenarios de Acción Social en las Narrativas del Alumnado de Educación Primaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.016>
- Pagès, A. (2017). *La inclusión del discurso femenino en la enseñanza de la Historia. Una propuesta didáctica a través de la figura de la mujer medieval* [Master amaierako lana]. Universidad Autónoma de Madrid.

- Rausell, H., eta Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 109-126. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056>
- Riveiro, E. M. (2017). *Enseñanza-aprendizaje de la Historia en Primaria desde una perspectiva de género* [Gradu amaierako lana]. Universidad Autónoma de Madrid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26928>
- Sáenz, A. (2015). ¡La enseñanza de la historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: Una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (29), 43-59.
- Sánchez, R., eta Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Segura, C. (2016). La construcción de la historia de las mujeres en la edad media en los reinos hispanos. *Índice Histórico Español*, (129), 77-93.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(3), 59-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615257>
- Vaíllo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, (27), 97-124.

Eranskinak

1. eranskina. Ikasleen galdetegia

1. atala. Datu soziodemografikoak

1. Generoa:

- 1.1. Neska.
- 1.2. Mutila.
- 1.3. Beste bat.

2. Zein gelatakoa zara?:

- 2.1. 3A.
- 2.2. 3B.

3. Historia ikastea gustuko duzu?:

1	2	3	4
Ezer ez	Gutxi	Nahiko	Asko

4. Zenbat dakizu Erdi Aroari buruz?:

1	2	3	4
Ezer ez	Gutxi	Nahiko	Asko

2. *atala. Erdi Aroko rolen garrantziari buruz duten pertzepzioa*

5. Erdi Aroan garrantzitsua(k) zen (ziren)....:

	1 (ezer ez)	2 (gutxi)	3 (nahiko)	4 (guztiz garrantzitsua)
5.1. Erreinua lideratzea eta erabakiak hartzea?				
5.2. Erreinua defendatzea eta gerretan borrokatzea?				
5.3. Nekazaritzan lan egitea?				
5.4. Arropa sortzea?				
5.5. Etxeko lanak egitea (janaria prestatzea, garbitzea...)?				
5.6. Etxeak, gazteluak eta eraikinak eraikitzea?				
5.7. Merkatuan lan egitea (produktuak sortzea eta saltzea)?				
5.8. Gizonak?				
5.9. Emakumeak?				

3. *atala. Erdi Aroko gizartean genero-rolak esleitzeari buruz zuten pertzepzioa*

6. Nork hartzen zituen erabaki garrantzitsuak erresuman?:

- a) Erregeak.
- b) Erreginak.
- c) Biek.

7. Nortzuek parte hartzen zuten gerran?:

- a) Gizonek (zaldunek).
- b) Emakumeek (damek).
- c) Biek.

8. Nortzuek egiten zuten lan nekazaritzan?:

- a) Gizonek.
- b) Emakumeek.
- c) Biek.

9. Nortzuek egiten zuten lan arropa sortzen?:

- a) Gizonek.
- b) Emakumeek.
- c) Biek.

10. Nortzuk arduratzen ziren etxeko lanak egiteaz (kozinatu, garbitu...)?:

- a) Gizonak.
- b) Emakumeak.
- c) Biak.

11. Nortzuek lan egiten zuten etxeak eta eraikinak eraikitzen?:
 - a) Gizonek.
 - b) Emakumeek.
 - c) Biek.
12. Nortzuk aritzen ziren merkatuan (produktuak sortzen eta saltzen)?:
 - a) Gizonak.
 - b) Emakumeak.
 - c) Biak.
13. Nortzuk ziren garrantzitsuak Erdi Aroko gizartean?:
 - a) Gizonak.
 - b) Emakumeak.
 - c) Biak.

Aipamen biografikoa

Nekane Aristondo. Lehen Hezkuntzako Graduan (2023) eta Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta Berariazko Didaktikak Masterra-n (2024) graduatua da. 2024ean, ikerketa-praktikak egin zituen GIPyPAC taldearekin. Gaur egun, lan-legepeko ikertzaile da UPV/EHU, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatean (Donostia), *Hezkuntza eta memoria indarkeriaren osteko gizarteetan* izeneko proiektuan. Bere ikerketa-ildoak emakumeen historiaren irakaskuntza eta memoria historikoan oinarritzen dira.

Iratxe Gillate. Gizarte Zientzien Didaktika arloko irakasle agregatua da. Geografía eta Historian Lizentziatua eta Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta berariazko Didaktikan Dokotorea da. GIPyPAC Euskal Herriko Unibertsitateko Ondare eta Paisaia Kulturalen Ikerketa Taldeko kidea (IT1442-22) da, baita Red14 Gizarte Zientzien Irakaskuntzako Ikerketa Sareko (RED2018-102336-T) kidea ere. Haren ikerketa-ildoak Ondare Hezkuntza eta Historiaren irakaskuntza-ikaskuntza dira, genero-ikuspegiaren barruan.

Alex Ibáñez-Etxeberria. Gizarte Zientzien Didaktikako Unibertsitateko katedraduna da Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU). GIPyPAC Euskal Herriko Unibertsitateko Ondare eta Paisaia Kulturalen Ikerketa Taldeko (IT1442-22) kidea da, baita Red14 Gizarte Zientzien Irakaskuntzako Ikerketa Sareko (RED2018-102336-T) IPa ere. Matematika, Zientzia Esperimental eta Gizarte Zientzien Didaktika Saileko Zuzendaria da. Hamar doktore-tesi zuzendu ditu eta ikerkuntzako 3 seiurteko ditu.

Janire Castrillo. Gizarte Zientzien Didaktika arloko irakasle agregatua da. Historian lizentziatua (2008) eta doktorea (2016) da Euskal Herriko Unibertsitatean. Gizarteak, Prozesuak, Kulturak eta Red14 Gizarte Zientzien Irakaskuntzako Ikerketa Sareko kidea da. Bere ikerketa-ildoen artean, emakumeen historiaren irakaskuntza, hezkidetzak eta sozialki eztabaidagarriak diren gaiak daude, hala nola memoria historikoa.

ENREDAR(NOS): GENERAR ESPACIOS DE MEDIACIÓN ENTRE CULTURA VISUAL, EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ARTE CONTEMPORÁNEO

ENTANGLE(US): GENERATE MEDIATION SPACES BETWEEN VISUAL CULTURE,
ARTISTIC EDUCATION AND CONTEMPORARY ART

Uxue Azkarate Gamba¹, Idoia Marcellán Baraze

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

A partir de una investigación doctoral situada en el ámbito de la educación artística, se ha detectado la ausencia de una red colectiva que conecte cultura visual, arte contemporáneo y docencia artística para propiciar la alfabetización visual del estudiantado de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. Conscientes de esta necesidad, se propone un proyecto que tiene como objetivo principal tejer redes y generar espacios relacionales entre docentes de educación artística, artistas contemporáneos locales y diferentes espacios culturales del territorio. En este trabajo se presenta una prueba piloto, titulada «Enredar(nos)», desarrollada en el Espacio de Arte Contemporáneo de Montevideo (Uruguay). Para ello se han empleado metodologías cualitativas y herramientas de recogida de datos apoyadas en la observación participante y diarios de campo. La experiencia realizada sugiere la idoneidad de la mediación cultural, basada en la escucha y conversación colectiva, para alcanzar los objetivos del proyecto propuesto.

Palabras clave: educación artística, alfabetización visual, mediación cultural, arte contemporáneo.

Abstract

Based on doctoral research located in the field of artistic education, the absence of a collective network that connects visual culture, contemporary art and artistic teaching to promote visual literacy of primary and secondary education students in the Basque Autonomous Community has been detected. Aware of this need, a project is proposed whose main objective is to weave networks and generate relational spaces between artistic education teachers, local contemporary artists and different cultural spaces in the territory. This work presents a pilot test, titled «Enredar(nos)», developed at the Contemporary Art Space of Montevideo (Uruguay). To achieve this, qualitative methodologies and data collection tools supported by participant observation and field diaries have been used. The experience carried out suggests the suitability of cultural mediation, based on listening and collective conversation, to achieve the objectives of the proposed project.

Keywords: artistic education, visual literacy, cultural mediation, contemporary art.

¹ Correspondencia: Uxue Azkarate Gamba, Departamento de Escultura y Arte y Tecnología, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Barrio Santsoena 7 (48940-Leioa. Bizkaia). E-mail: uxue.azkarate@ehu.eus

Introducción

Las nuevas tecnologías y la expansión de las visualidades digitales han transformado profundamente la manera en que se construyen significados y subjetividades (Martín Prada, 2018). Desde el llamado *giro visual* (Mitchell, 1994), las imágenes han adquirido un rol central en estos procesos. En este contexto, emergen nuevos productores de sentido, como las estrellas digitales conformadas por *influencers*, *tik-tokers* o *youtubers*, cuya presencia está al alcance constante a través de las pantallas de los *smartphones*, entre otros dispositivos tecnológicos. Así, la cultura visual hegemónica ha cambiado, desplazándose de los formatos tradicionales, como la televisión, hacia estos nuevos medios, caracterizados por su inmediatez y poder de seducción. Este ecosistema visual, que, además, de acuerdo a Fontcuberta (2020), actúa como un complejo entramado de espejos, es el entorno en el que crecen niños, niñas y adolescentes. Estas generaciones no solo consumen las visualidades predominantes, sino que también participan activamente en su producción de contenido, inmersas en dinámicas de *likes*, corazones y visualizaciones (Sibilia, 2008). En este proceso, aprenden tanto a mirar el mundo como a mirarse a sí mismos a través de estas representaciones. Sin embargo, esta cultura visual hegemónica también plantea desafíos significativos. Entre otras, promueve un modelo de cuerpo idealizado y difícil de alcanzar, lo que, según se constata en varios estudios (Peris et al., 2013; Calderón-Mazzotti y Cruz-Mendoza, 2022) contribuye a la normalización de trastornos relacionados con la salud mental. Además, invisibiliza identidades y formas de ser que no se ajustan a los estándares normativos, perpetuando desigualdades y exclusiones en un espacio que, paradójicamente, se presenta como democrático y accesible.

Conscientes de esta problemática, hace tres años comenzamos una investigación doctoral que tenía como objetivo principal indagar en torno a cómo implementar una alfabetización visual para los y las infantes y adolescentes a través de la educación artística. No es el fin de este trabajo profundizar en la investigación citada, sin embargo, encontramos necesario exponerla como justificación para comprender la propuesta que presentamos.

Investigación doctoral. Detección de un vacío

La investigación doctoral se enmarca en los parámetros de la investigación en educación artística e investigación artística. Para construir el marco teórico, se abordaron cuatro ejes principales: la tecnología, con un enfoque en las dinámicas generadas a través de las redes sociales; la subjetividad, analizando cómo nos construimos en un entramado de influencias profundamente moldeado por la mirada; la cultura visual, explorando los referentes que consumen los y las estudiantes y su impacto; y la educación artística, examinando diferentes paradigmas y modelos de arte y su vinculación con los ejes anteriores. A partir de estos núcleos, propusimos que el estudio de las imágenes pertenecientes a la cultura visual debería integrarse en la educación formal. En particular, argumentamos, siguiendo a Aguirre (2005), Hernández (2010) y Miranda (2010), que la educación artística tiene un potencial significativo para trabajar con estos imaginarios y promover una comprensión crítica sobre su contenido y sus implicacio-

nes culturales, fomentando así una relación más sana en torno a la autoimagen y autoestima.

Para abordar de manera práctica la hipótesis planteada, se diseñó un recorrido de investigación estructurado en dos fases principales, a partir de dos estudios de caso. El primero se llevó a cabo en el ámbito de la educación primaria, mientras que el segundo se desarrolló en el contexto de la educación secundaria. Como investigadoras, nos posicionamos epistemológica y éticamente bajo enfoques reflexivos (Mannay, 2017) y situados (Haraway, 1995), utilizando como bases metodológicas la Investigación Basada en las Artes y la Investigación-Acción. Las herramientas empleadas para la recogida de datos incluyeron la observación participante, el registro en un diario de campo, así como métodos visuales y narrativos que permitieron capturar la riqueza y complejidad de la realidad acontecida en las aulas. Los métodos visuales se apoyaron en el análisis de las producciones creadas por los y las participantes de los estudios de caso. Para ello, nos basamos en el método de la teoría de autor propuesta por Banks (2017) y Mannay (2017). En cuanto a los métodos narrativos, estos se fundamentaron en el análisis de discurso de los participantes, recogido mediante sus portfolios individuales que fueron desarrollando durante las sesiones. En dichos portfolios, tras cada sesión, debían contestar a una serie de preguntas relacionadas con los objetivos específicos de cada clase para entender los aprendizajes obtenidos en relación a la perspectiva educativa propuesta. A continuación, se señalan algunos de los resultados obtenidos en cada uno de los estudios de caso.

La primera fase, titulada «Cromos 2023», se desarrolló durante el curso académico 2022/2023 en el marco de una actividad extraescolar artística denominada «Dibujo y creación». Esta se llevó a cabo en un colegio concertado ubicado en Bizkaia, donde la investigadora asumió el rol de docente de la actividad. Los participantes fueron 87 niños y niñas de entre 6 y 10 años, pertenecientes a cursos de primero a quinto de educación primaria. El objetivo del estudio fue analizar si los y las estudiantes estaban asimilando narrativas hegemónicas a través de sus referentes digitales y de qué manera estas influían en la construcción de su identidad. Las imágenes de los cromos que crearon fueron analizadas y revelaron que los productos audiovisuales consumidos por los participantes tenían un impacto significativo en su percepción y comportamiento. Se observó que están asimilando y naturalizando estereotipos y roles de género: las niñas tendían a valorar elementos asociados con los cuidados y la belleza, mientras que los niños priorizaban cualidades relacionadas con el estatus, la valentía y la fuerza. Estos resultados reflejaban la persistencia de patrones culturales que moldean las narrativas identitarias desde edades tempranas.

La segunda fase de la investigación consistió en una intervención didáctica titulada «Miradas desobedientes», desarrollada durante el curso 2023/2024. A partir de los resultados obtenidos en primaria, se diseñó un segundo estudio de caso, esta vez focalizado en la primera etapa de la educación secundaria, específicamente en estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria —en adelante, ESO—. Entendíamos que sería más interesante trabajar en esta etapa ya que entendíamos que tendrían un contacto más estrecho aún con referentes digitales, pues algunos ya tendrían *smartphones* y más horas de contacto con diferentes pantallas. A diferencia de la primera intervención, que se centró en la observación y diagnóstico, esta segunda fase in-

cluyó tanto la observación como la acción. Participaron un total de 88 estudiantes de entre 12 y 13 años, pertenecientes a dos centros educativos de Bizkaia: uno concertado y otro público. La intervención se desarrolló durante nueve sesiones en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual —en adelante, EPVA—. Los objetivos de esta fase fueron: por un lado, implementar el paradigma de educación artística basado en la experiencia estética, siguiendo el enfoque impulsado por Aguirre (2005). Por otro lado, acercar prácticas artísticas y referentes del arte contemporáneo al alumnado, incentivando además la creación artística para potenciar el pensamiento crítico. Asimismo, se buscaba abordar la iconografía visual de las redes sociales en el aula, promoviendo una alfabetización visual con perspectiva de género. Tras 10 sesiones en cada centro con diversos ejercicios reflexivos, analíticos y creativos, se identificaron tres hallazgos principales: en primer lugar, al igual que en primaria, observamos que los y las estudiantes estaban interiorizando discursos sexistas a través de sus referentes digitales: ellas tendían a seguir referentes que enfatizaban y valoraban predominantemente la belleza, mientras que ellos admiraban y priorizaban cualidades asociadas con la fuerza y el poder. En segundo lugar, detectamos que el uso de lenguajes artísticos contemporáneos como la performance ayudaba a deconstruir miradas en torno al cuerpo y a los estereotipos de género. Por último, contemplamos que la creación artística centrada en la autorrepresentación podía fomentar el autoconocimiento y la autoaceptación entre los estudiantes, fortaleciendo su capacidad de reflexión crítica sobre sí mismos y su entorno.

Asimismo, tras realizar los dos estudios de caso, detectamos otra carencia: el modelo tradicional de educación artística impartido en los centros participantes no se conectaba con los entornos culturales próximos, ni con artistas locales. A pesar de que este hallazgo no estaba fijado dentro de los objetivos de la investigación, consideramos que podía haber una línea de investigación interesante para fortalecer el estudio del tema.

A partir de las indagaciones realizadas, concluimos que es urgente transformar la educación artística dentro del sistema educativo formal, ya que no se están recogiendo las propuestas señaladas por los autores citados en tanto en cuanto concebir una educación artística transformadora. Consideramos que es necesario transitar de un modelo tradicional, centrado principalmente en lo formal, hacia un paradigma que priorice la construcción de saberes y la comprensión crítica de los fenómenos visuales, así como un modelo conectado con el tejido cultural y artístico del territorio. Desde nuestra experiencia, y de acuerdo a Marcellán-Baraze *et al.* (2013), consideramos que la educación no puede continuar ignorando el impacto de las imágenes en la formación de las subjetividades del alumnado; estas no solo los rodean, sino que contribuyen de manera activa a su construcción identitaria (Freedman, 2002). Por ello, resulta imperioso implementar desde la educación primaria una alfabetización visual que permita a los y las estudiantes deconstruir los iconos y narrativas que consumen, fomentando así su capacidad de agencia como ciudadanos y ciudadanas críticos. Argumentamos que es necesario situar esta alfabetización visual desde la educación primaria porque, a pesar de que los y las adolescentes pueden tener más contacto con una iconosfera mediada por estrellas digitales de las redes sociales, el estudio de caso realizado con los y las infantes nos mostró que estos también tienen contacto desde edades tempranas. Además, la vinculación de la educación artística con estos saberes representa una oportunidad pedagógica clave. Sin embargo, el análisis de antecedentes evidencia una carencia no-

table de propuestas educativas orientadas específicamente al ámbito de la educación primaria y secundaria, al menos registradas en la literatura académica. Si bien existen iniciativas que abordan problemáticas relacionadas (Agirre-Larizgoitia *et al.*, 2020; Arcoba, 2019; Eiriz, 2021; González Vida y Sirvent Fresnada, 2018; Madariaga-López y Cilleruelo, 2020; Mesías-Lema y Calviño Santos, 2022; Molinet Medina, 2015; Vaquero-Cañestro, 2022), la mayoría se concentran en entornos universitarios, dejando un vacío significativo en el nivel educativo obligatorio. Asimismo, estos antecedentes también muestran la falta de una red colectiva que conecte agentes diversos en torno a la cultura visual, el arte contemporáneo y la docencia artística. La literatura científica citada expone propuestas aisladas, sin que llegue a existir una red de relaciones entre artistas locales, educación artística y centros culturales. En este trabajo presentamos la última fase de la investigación, la cual indaga en esta problemática y propone un proyecto diseñado para abordar dicho vacío, promoviendo el trabajo en red de estos agentes en un marco educativo más inclusivo y crítico.

La propuesta: Proyecto Amaraun

A partir del vacío identificado en la investigación, nos encontramos en la fase inicial del diseño de un proyecto para abordar estas carencias, titulado «Proyecto Amaraun». El término *Amaraun*, que significa «telaraña» en euskera, refleja su objetivo principal: tejer redes y generar espacios relacionales entre docentes de educación artística (de primaria y secundaria), artistas contemporáneos locales y diversos espacios culturales del territorio. Este proyecto, busca promover un diálogo activo y colaborativo entre estos agentes, fomentando la integración de la cultura visual y el arte contemporáneo en la educación formal. De esta manera, Amaraun aspira a fortalecer la práctica docente mediante la conexión con referentes artísticos actuales y la creación de una red que enriquezca las metodologías educativas, al tiempo que se fomenta la construcción de una alfabetización visual crítica y situada en contextos locales.

En este espacio de encuentro, consideramos fundamental integrar a la universidad como un agente clave en la red propuesta. Es indispensable garantizar la transferencia de conocimiento desde las investigaciones y proyectos desarrollados en el ámbito universitario, particularmente en facultades como Educación y Bellas Artes, hacia el resto de instituciones educativas. Este flujo de conocimiento debería trascender la Academia, logrando un impacto significativo en el alumnado, en los y las docentes y en las prácticas educativas. La universidad, por tanto, debe actuar como un hilo conductor que conecte a los distintos agentes involucrados: docentes, artistas contemporáneos y espacios culturales. Su papel en este tejido relacional es esencial para fortalecer las bases teóricas y metodológicas del proyecto, promoviendo una educación artística más crítica, innovadora y enraizada en las dinámicas sociales y culturales del territorio.

El espacio de acción del proyecto se ha delimitado a la Comunidad Autónoma Vasca —en adelante, CAV—. Aunque existe alguna propuesta similar en otras comunidades autónomas del Estado español, hemos identificado una notable ausencia de iniciativas de este tipo en la CAV. Por ello, consideramos fundamental que el proyecto se enfoque en este territorio, respondiendo a sus necesidades específicas y aprovechando su contexto cultural y educativo particular. Esta decisión no sólo busca cubrir el vacío

detectado, sino también fortalecer el tejido local, promoviendo un modelo de educación artística que integre las particularidades del entorno vasco.

La iniciativa se fundamenta en gran medida en la noción de mediación cultural, que actúa como el elemento articulador o «telaraña» que conecta a los diversos agentes implicados. La mediación, o el acto de mediar, puede manifestarse en distintos contextos; sin embargo, en este caso, nos referimos específicamente a la mediación cultural en entornos educativos. Este tipo de mediación trasciende la simple divulgación informativa y se orienta hacia la transformación tanto del entorno como de uno mismo. Según Aguirre (2023), esta concepción de la mediación tiene un propósito formativo, definida como una «acción de tipo colaborativo que deja espacio al pensamiento, las experiencias y al mundo de otras personas» (p. 25). Por tanto, el proyecto propone una mediación transformadora y colaborativa, situada en la intersección del ámbito cultural y educativo. Este enfoque busca no solo conectar saberes y experiencias, sino también fomentar el pensamiento crítico y la co-creación, facilitando un diálogo enriquecedor entre los diferentes agentes participantes.

Antecedentes inspiradores

Como antecedentes inspiradores exponemos varios proyectos o iniciativas de interés en relación a Amaraun por estar localizadas en el contexto del estado español y por vincular la educación artística reglada con centros culturales y artistas locales.

A modo de referente principal presentamos el Proyecto VACA —Proyectando el Arte Contemporáneo como proceso de Aprendizaje— el cual tuvo lugar entre 2012 y 2020 (Centro de Arte Contemporáneo de Huarte, 2016) y cuyo objetivo fue «crear conexiones, tejer complicidades y generar equipos de trabajo con la comunidad educativa de Navarra en torno a la utilización del Arte Contemporáneo como herramienta didáctica en el aula.» (Manzanos, 2016, p.11). En cuanto a su posicionamiento educativo destaca «la pedagogía constructivista, el aprendizaje socio-colaborativo, el enfoque dialógico, los procedimientos experienciales, la metodología por proyectos» (Manzanos, 2016, p.12). Una acción especialmente significativa fue llevar a artistas contemporáneos del territorio a las aulas. Esta práctica resultó sumamente pertinente, ya que permitió al alumnado entender que los artistas son personas cercanas y de su contexto, alejándose así del mito tradicional del artista como genio excepcional dotado de un talento innato. Además, este acercamiento mostró que los artistas están creando obras vinculadas a temáticas actuales y relevantes que pueden resonar con los intereses y preocupaciones propias de los y las estudiantes.

Una propuesta destacable dentro de la CAV es Praktikastika, (Tabakalera, 2024), impulsada por el Centro Internacional de Cultura Contemporánea Tabakalera, situado en Donostia-San Sebastián (Gipuzkoa). Iniciada en 2022, esta iniciativa busca establecer un vínculo entre un centro educativo de secundaria de la zona y el espacio cultural, fomentando la realización de un proyecto durante un curso escolar. Sin embargo, el proyecto no incluye a la universidad ni al ámbito de la investigación educativa.

Destacamos a Red Planea como otro referente relevante en el ámbito educativo y cultural (Planea. Red de Arte y Escuela, 2024). Esta red opera a nivel del Estado español,

promoviendo proyectos diversos e innovadores en la intersección entre arte, cultura y educación. Entre sus iniciativas, subrayamos especialmente «Adolescencias móviles», una propuesta diseñada por el fotógrafo Julián Barón (Consorti de Museus de la Comunitat Valenciana, 2024). Este proyecto, desarrollado junto a alumnado de secundaria en un instituto de Castellón, aborda el imaginario contemporáneo que los jóvenes consumen a través de las pantallas. A partir de la práctica fotográfica, se invita a reflexionar críticamente sobre las imágenes que moldean su percepción del mundo, fomentando el análisis y la creación como herramientas para cuestionar los discursos visuales hegemónicos.

Por último, resaltamos el reciente trabajo del grupo de investigación Arte-facto (Arte-Facto, s.f.), vinculado a la Facultad de Educación de la Universidad de A Coruña. Este colectivo colabora con artistas, docentes y otros agentes desde un enfoque transversal, promoviendo la creación de conocimientos compartidos.

Prueba piloto: taller-conversatorio Enredar(nos)

En agosto de 2024, en el marco de una estancia de investigación, se llevó a cabo una prueba piloto titulada *Enredar(nos)* en el Espacio de Arte Contemporáneo de Montevideo (Uruguay). El fin de esta prueba fue experimentar y probar cómo podría articularse posteriormente esta red entre docentes de educación artística, artistas y trabajadores del ámbito cultural en el contexto de la CAV. Esta iniciativa se desarrolló a lo largo de dos sesiones consecutivas, con una duración de cuatro horas por sesión, en la que se combinaron enfoques teóricos y prácticos, con un primer encuentro orientado al diálogo y un segundo dedicado a la creación. Estos encuentros fueron un primer disparador para el proyecto Amaraun, una prueba experimental de tanteo para posteriormente realizar un diseño de proyecto más riguroso, basado en una experiencia piloto. Así, en este punto, presentamos la experiencia «Enredar(nos)», localizada en Montevideo.

El eje central de la propuesta piloto fue reunir en un espacio común a personas interesadas en reflexionar y actuar sobre los efectos de la cultura visual hegemónica en las generaciones más jóvenes. La convocatoria, lanzada públicamente a través de redes sociales (figura 1), se dirigió principalmente a docentes de educación artística, investigadores en este campo, mediadores culturales y artistas. El proyecto se sustentó en la ilusión compartida de transformar estas inquietudes en herramientas educativas que promuevan una formación artística crítica y transformadora.

El objetivo del primer encuentro fue generar un espacio de conversación y escucha activa para el intercambio de saberes, experiencias y perspectivas relacionadas con la temática central. Durante esta sesión, los participantes compartieron reflexiones sobre el impacto de la cultura visual hegemónica en la subjetividad de la infancia y la adolescencia, y se identificaron posibles líneas de acción. El segundo encuentro tuvo un enfoque práctico, centrado en la creación colectiva de un «artefacto/proyecto» que pudiera implementarse en entornos educativos. Este espacio permitió transformar las preocupaciones compartidas durante la primera sesión en propuestas concretas vinculadas a la educación artística, con el propósito de fomentar una mirada crítica y constructiva frente a la cultura visual predominante.



Fuente: Instagram.

Figura 1

Imagen compartida en Instagram por la cuenta del Espacio de Arte Contemporáneo

Método

La propuesta se sustentó en metodologías cualitativas, siguiendo la perspectiva de Denzin y Lincoln (1994). La investigadora, en su rol de mediadora principal, participó de manera inmersiva en todo el proceso, facilitando los encuentros y promoviendo el diálogo. Sin embargo, la dinámica del trabajo fue concebida bajo un modelo de jerarquía horizontal, donde todos los participantes asumieron un rol activo como co-investigadores y co-creadores de saberes. Siguiendo a Hernández (2018), consideramos que los datos no están simplemente «allí» para ser recogidos, sino que son construidos a través de procesos colaborativos. En este caso, la generación de datos emergió de un espacio de encuentro y creación colectiva, donde el intercambio de perspectivas y experiencias permitió la construcción conjunta de conocimiento. Este modo de abordaje destacó la importancia de la reciprocidad y la co-participación como pilares fundamentales para indagar y proponer nuevas formas de entender.

Recorrido

Durante el primer encuentro, se creó un espacio de conversación horizontal para reflexionar colectivamente sobre la problemática planteada y establecer puntos en común. Este diálogo se estructuró en torno a conceptos clave como *alfabetización visual*, *redes sociales*, *cuerpo*, *autoimagen* y *arte contemporáneo*. Estas nociones sirvieron como guía para articular las inquietudes y perspectivas de los participantes, generando un marco compartido desde el cual avanzar hacia propuestas concretas.

En el segundo encuentro, el grupo trabajó en la producción de un «artefacto/proyecto» diseñado para ser implementado en el aula. Este proceso partió de un diálogo con la artista local Camila Lacroze, quien en ese momento exponía *Baldío Activo. Formular un refugio en la era del Antropoceno* en una de las salas del Espacio de Arte Contemporáneo. Inspirándose en las estrategias conceptuales y metodológicas de su práctica artística, se adaptaron algunas de estas herramientas para el diseño de materiales didácticos aplicables en contextos educativos. El ejercicio práctico propuso trabajar en el plano visual utilizando técnicas de apropiación de imágenes preexistentes (como recortes de revistas, pósteres, entre otros). El objetivo era manipular estas imágenes para crear nuevas representaciones críticas y contrahegemónicas, en relación con las problemáticas sobre los cuerpos discutidas en el primer encuentro.

Participantes

En total, la prueba piloto contó con la participación de 13 personas, con perfiles diversos que enriquecieron el espacio de colaboración. Entre los participantes se encontraban tres artistas visuales, docentes de distintas etapas educativas, mediadoras culturales e investigadoras. La composición del grupo reflejó una amplia mayoría femenina, con 12 mujeres y un hombre, y un rango de edades entre 23 y 55 años. Es importante destacar que la participación fue completamente voluntaria, motivada por el interés personal y profesional en las temáticas abordadas. Este compromiso se evidenció en la disposición de los participantes a dedicar dos tardes de su tiempo libre para reflexionar, dialogar y co-crear en torno al impacto de la cultura visual hegemónica y su vínculo con la educación artística. Este acto de voluntad y entrega subraya la relevancia del tema y el deseo compartido de generar propuestas transformadoras.

Instrumentos de recogida de datos

La recopilación de datos se basó principalmente en la observación participante y en el uso de un diario de campo, donde se documentaron las reflexiones, interacciones y dinámicas realizadas durante los encuentros. Tanto la observación participante como la escritura en el diario de campo se llevaron a cabo por la investigadora/dinamizadora de los encuentros. El diseño del diario de campo se construyó alrededor de las siguientes preguntas que funcionaron como los ejes en lo que se sustentaron los encuentros: «¿Qué podemos hacer como trabajadores culturales y docentes del ámbito artístico para mejorar la alfabetización visual del estudiantado?» «¿Cómo está afectando a vuestro alumnado el consumo del imaginario de las redes sociales en relación a los cuerpos y la autoimagen?» «¿Cómo se pueden vincular la educación artística formal, los espacios culturales y el arte contemporáneo?» Así, durante los encuentros se iban escribiendo conceptos clave en base a las conversaciones que estaban teniendo lugar. Se recogieron así los testimonios de los participantes para posteriormente realizar un análisis de discurso. Por tanto, a pesar de que la investigadora registró y realizó la construcción de esta información, se puede decir que fue creada a través del diálogo entre todos los y las participantes de los encuentros, ejerciendo de *investigadora-brico-*

leur (Denzin y Lincoln 1994), y tejiendo las perspectivas de los asistentes como un saber unificado. Los collages realizados durante la segunda sesión, sirvieron como detonante para hacer emerger ideas y pensamientos de los asistentes y compartir sus perspectivas en torno a los ítems planteados.

Cabe destacar que el grupo mostró un alto nivel de dinamismo y participación; todos los asistentes compartieron activamente sus ideas y opiniones, lo que permitió construir un corpus de información variado y enriquecedor.

Aprendizajes a partir de la prueba piloto

Los resultados obtenidos a partir de la experiencia «Enredar(nos) no son lo suficientemente amplios como para poder desarrollar un corpus de conocimiento riguroso. Sin embargo, y de cara a configurar la red «Amaraun», si podemos destacar los siguientes aprendizajes, basados en la interpretación que hacemos como investigadoras a partir de los encuentros y la información recopilada a partir de estos:

1. Mediante la prueba piloto, a pesar de su breve recorrido, se tejió una red efectiva que conectó el espacio cultural local, la obra de una artista contemporánea y los diversos agentes participantes. Esta integración no solo cumplió uno de los objetivos principales de la prueba, sino que también evidenció el potencial transformador de la mediación cultural como puente entre arte, educación y reflexión crítica. Este encuentro favoreció la comunicación de saberes interdisciplinarios y posibilitado la generación de redes.
2. Según lo registrado en el diario de campo a través de las conversaciones mantenidas durante los encuentros, se percibió una preocupación compartida entre docentes y agentes culturales respecto al impacto que la cultura visual hegemónica ejerce sobre el alumnado. Los y las participantes manifestaron su inquietud por la avalancha de imágenes en las que están sumergidos los y las estudiantes, y en cómo les afecta.

Conclusiones

A pesar de que los objetivos de la investigación doctoral no eran los expuestos en este texto, en el camino nos encontramos con este vacío que consideramos pertinente desarrollar. Por tanto, las conclusiones que se presentan pretenden constituir los cimientos de un proyecto situado entre la investigación en educación artística, el arte contemporáneo y la mediación cultural.

En primer lugar, lo vivido en el conversatorio-taller Enredar(nos), nos sugiere que, en lugar de abordar la problemática de la cultura visual hegemónica mediante iniciativas individuales, parece más pertinente y efectivo colectivizar las inquietudes de los agentes interesados a través de la creación de una red de alcance local. Por tanto, esta experiencia reafirma el camino y los objetivos propuestos en torno a Amaraun. Así, la «telaraña» permitiría conectar diversas perspectivas, recursos y experiencias, facilitando un enfoque más integral y colaborativo. Al reunir a diferentes actores, se podrían

diseñar estrategias conjuntas que abordasen de manera más significativa los desafíos que plantea la visualidad contemporánea.

En segundo lugar, a partir de la experiencia y los saberes obtenidos en la prueba piloto, concluimos que el Proyecto Amaraun debe sustentarse en dos pilares fundamentales: las nociones de *escucha* y *conversación*, elementos esenciales en el marco de la mediación cultural propuesta y que han sido clave durante los encuentros generados en Enredar(nos). La experiencia acontecida en Montevideo nos ha mostrado que estas acciones permiten construir relaciones significativas y facilitar el diálogo entre los diferentes agentes involucrados. Para profundizar en este concepto, recuperamos las palabras de Aguirre (2023), quien define la escucha como un acto que fomenta el intercambio y el entendimiento mutuo:

Escuchar, no sólo como acto que afecta a los oídos, sino como una actitud que nos lleva a considerar desde qué posiciones actúa el otro, poniendo esa forma de actuar en relación con la nuestra propia, dialogando con ella y entendiendo que ese es el alma de la mediación, mucho más que la transmisión del mensaje que teníamos previsto colocar o del objetivo que anima el hecho mediador. (p. 25)

En este sentido, entendemos la escucha como una posición política y ética, un acto de apertura hacia nuevas posibilidades y realidades que, a su vez, tiene un potencial transformador. Escuchar implica «concebir un estado de cosas diferentes, para que el acto mediador comience a ser transformador» (Aguirre, 2023, p. 26). No obstante, es crucial reconocer que el acto de mediación nunca es neutral. Nuestra experiencia en Enredar(nos) nos indica que todos los sujetos participantes en la mediación están condicionados por su bagaje cultural y su mochila autobiográfica. Sin embargo, es precisamente en esta diversidad donde reside una riqueza que facilita encuentros significativos. Como señala Schmukler (2023), «(Co)laborar implica entonces trabajar/hacer/pensar con les otros» (p. 128). Este enfoque colaborativo convierte la mediación en un espacio inclusivo donde diferentes perspectivas y experiencias se entrelazan para construir un aprendizaje compartido y transformador.

En cuanto a la *conversación*, la entendemos como un acto que tiene el potencial de crear saberes a partir de la diferencia. Como lo expresan Casarino y Negri (2012, citados en Lahore, 2023), la conversación es «la manera de hablar que nos reúne no como idénticos, sino como diferentes unos de otros» (p. 164). Este enfoque permite que la conversación se convierta en una estrategia para poner en común diversas perspectivas, enriqueciendo el intercambio colectivo. Aunque a primera vista parece un acto sencillo y cotidiano, conversar tiene un profundo potencial transformador. De hecho, este tipo de conversaciones fueron clave para el desarrollo de la experiencia en el Espacio de Arte Contemporáneo, donde los y las participantes expusieron sus perspectivas y los aportes individuales fueron tejiendo un corpus colectivo. Entendemos por tanto que compartir preocupaciones, impresiones y experiencias personales puede dar lugar a procesos de colectivización que fortalecen los lazos comunitarios y promueven cambios tangibles. Cabrera (2023), por su parte, destaca el poder de la conversación en el ámbito artístico y educativo, proponiendo «activar conversación [...] y generar condiciones de posibilidad para dejarse afectar por las palabras de las y los otros» (p. 227), posibilitando así espa-

cios de afecto y diálogo. Bajo esta perspectiva, la conversación se erige como un medio para conectar sensibilidades, reflexionar colectivamente y abrirse a nuevas formas de comprensión mutua, convirtiéndose en una herramienta clave para la mediación cultural transformadora.

Una última cuestión que queremos resaltar de cara a establecer algunos de los pilares del Proyecto Amaraun hace referencia a nuestra concepción del espacio cultural y de la obra de arte; rechazamos la visión del museo como un lugar de consumo, asociado al turismo y a la acumulación de capital social. En su lugar, lo concebimos como un espacio de intercambio y aprendizaje, donde las interacciones entre las personas y las obras promuevan el diálogo y la reflexión crítica, como sucedió en la prueba piloto. De igual manera, entendemos la obra de arte no como un objeto estático o cerrado, sino como un elemento dinámico y abierto. Consideramos que la obra debe estar en constante interacción con el espectador, actuando como un generador de discursos y significados. De este modo, el arte se vincula profundamente con la realidad y las experiencias de quien lo observa, fomentando una conexión que trasciende la mera contemplación estética para convertirse en una herramienta de cuestionamiento y transformación. Así lo entendimos y lo vivimos en la prueba piloto desarrollada en el Espacio de Arte Contemporáneo donde pudimos comprobar lo fundamental que supone adoptar estos posicionamientos de cara a crear las bases del proyecto Amaraun.

Referencias

- Agirre-Larizgoitia, A., Madariaga-López, I. y Gutiérrez Ajamil, E. (2020). Prácticas artísticas prosumidoras para la creación de una mirada crítica en tiempos hipervisuales. *Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II)*, 125-136. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5730>
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro-EUB.
- Aguirre, I. (2023). Continuando con la reflexión sobre mediación cultural y educación artística. En F. Miranda, M. Gallardo y V. Cabrera (eds.), *Pensar Arte/ Actuar ciudad. Mediación cultural y reflexiones educativas con el arte contemporáneo y la cultura visual* (pp. 23-33). Núcleo de Investigación en Cultura Visual.
- Arcoba, M. D. (2019). Estudiar las posibilidades del autorretrato personal en la enseñanza secundaria mediante construcciones audiovisuales artísticas. *Educación Artística Revista de Investigación (EARI)*, 19, 223-234. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14331>
- Arte-Facto (s.f.). *Los derechos de la infancia, adolescencia y juventud: habitando proyectos activistas con estudiantes, docentes y artistas contemporáneos*. <https://www.educacion.udc.es/grupos/artefacto/derarti-2021-24/descripcion/>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Cabrera, V. (2023). Activar conversación como mediación artística. En F. Miranda, M. Gallardo y V. Cabrera (Eds.), *Pensar Arte/ Actuar ciudad. Mediación cultural y reflexiones educativas con el arte contemporáneo y la cultura visual* (pp. 227-235). Núcleo de Investigación en Cultura Visual.
- Calderón-Mazzotti, I., y Cruz-Mendoza, E. D. (2022). Narrativas sobre dismorfia corporal en TikTok. Aiken. *Revista De Ciencias Sociales Y De La Salud*, 2(2), 31-46. <https://eamdq.com.ar/ojs/index.php/aiken/article/view/35>

- Casarino, C. y Negri, A. (2012). *Elogio de lo común*. Paidós.
- Centro de Arte Contemporáneo de Huarte (2016). *Relatos para una VACA. Educación y procesos artísticos*. Huarte Centro de Arte Contemporáneo.
- Consorti de Museus de la Comunitat Valenciana (2024). *Convocatoria Centres Educatius «Adolescència Mòvil»*. <https://www.consorcimuseus.gva.es/aprende/convocatoria-centres-educatius-adolescencia-mobil/?lang=es>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage (pp. 1-17). Sage Publication.
- Eiriz, S. (2021). Recrear el *selfie*. Estrategias educativas para la reflexión creativa y la reconstrucción simbólica de la identidad. *IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research*, 1(1), 48-60. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7598>
- Fontcuberta, J. (2020). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Freedman, K. (2002). Cultura visual e identidad. *Cuadernos de pedagogía*, 312, 59-61.
- González Vida, M. R. y Sirvent Fresneda, I. (2018). Experiencia artístico-colaborativa para el desarrollo de la mirada crítica en el aula: El Laboratorio de la Mirada. *Observar*, 12, 20-38.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital Do Lav*, 11(2), 102-120. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734832835>
- Lahore, H. (2023). Mediaciones y tecnologías desde la perspectiva del trabajo educativo con adolescentes. En F. Miranda, M. Gallardo y V. Cabrera (Eds.), *Pensar Arte/ Actuar ciudad. Mediación cultural y reflexiones educativas con el arte contemporáneo y la cultura visual* (pp. 126-130). Núcleo de Investigación en Cultura Visual.
- Madariaga-López, I. y Cilleruelo, L. (2020). Educar en tiempos de *selfies*: hacia el antiselfie. *ArtsEduca*, 27, 114-127.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Manzanos, J. (2016). No es una VACA cualquiera. En Centro de Arte Contemporáneo de Huarte (Ed.), *Relatos para una VACA. Educación y procesos artísticos* (pp. 9-15). Huarte Centro de Arte Contemporáneo.
- Marcellan-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I., y Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3), 524-535. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n3.40752
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en tiempo de internet*. Akal.
- Mesías-Lema, J. M. y Calviño-Santos, G. (2022). Self-portrait in the photo booth: self-representation in the selfie era, a Photo-based Educational Research Project. *Visual Studies*, 37(1-2), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2021.2014354>
- Miranda, F. (2010). Educación y cultura visual: aportaciones y relaciones necesarias. *Revista Digital do Lav*, 5(5). 1-15.

- Mitchell, W. J. T. (1995). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representations*. University of Chicago Press.
- Molinet Medina, X. (2015). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales. Una Investigación Educativa basada en las artes visuales* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/44251>
- Planea. Red de Arte y Escuela (2024). *Proyectos*. <https://redplanea.org/proyectos/>
- Peris, M., Maganto, C. y Kortabarria, L. (2013). Autoestima corporal, publicaciones virtuales en las redes sociales y sexualidad en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2, 171-180. <https://doi.org/10.3390/ejihpe3020015>
- Schmukler, M. (2023). Transitando caminos sinuosos: la mediación como proceso colaborativo. En F. Miranda, M. Gallardo y V. Cabrera (Eds.), *Pensar Arte/ Actuar ciudad. Mediación cultural y reflexiones educativas con el arte contemporáneo y la cultura visual* (pp. 126-130). Núcleo de Investigación en Cultura Visual.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Tabakalera. Centro Internacional de Cultura Contemporánea. (2024). *Proyecto-Praktikastika*. <https://www.tabakalera.eus/es/praktikastika>
- Vaquero-Cañestro, C. (2022). El *antiselfie*: una propuesta artística y educativa alternativa al relato mediático en la formación de maestras y maestros. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), 541-561. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.745430>

Reseña biográfica

Uxue Azkarate Gamba. Artista visual y docente en el departamento de Escultura y de Arte y Tecnología en la Facultad de Bellas Artes (UPV/EHU). Doctoranda en el programa de Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas. Ha publicado varios textos a lo largo de su trayectoria investigadora en editoriales SPI. Interesada principalmente por las vinculaciones entre la cultura visual y la educación artística en el campo de la educación formal.

Idoia Marcellán Baraze. Doctora y docente en el departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de Bellas Artes y en la Facultad de Educación (UPV/EHU). Interesada en cómo incentivar la comprensión crítica ante las diversas producciones culturales su investigación transita tanto en entornos de educación formal como informal. Ha realizado numerosas publicaciones nacionales e internacionales, trabajo que ha sido reconocido con dos sexenios de investigación.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DE LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS Y LA EDUCACIÓN SALUDABLE EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TEACHER TRAINING ON EATING HABITS AND HEALTHY EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Ainhoa Elorriaga Aparicio¹, Naiara Berasategi Sancho, Leire Darretxe Urrutxi

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

La obesidad es considerada una de las mayores problemáticas del siglo XXI debido a su impacto en la salud de las personas y a su incremento en las últimas décadas. Este trabajo busca analizar el nivel de conocimiento del profesorado de Educación Primaria (EP) sobre la importancia de los hábitos de salud en el entorno escolar. En consecuencia, resulta necesario entender el nivel de comprensión del profesorado en dicho ámbito. Esta investigación mixta ha tratado de analizar mediante un cuestionario *ad hoc* la formación de 35 docentes de EP pertenecientes a 10 centros escolares del territorio vizcaíno. El cuestionario consta de preguntas tanto cuantitativas como cualitativas acerca del grado de conocimiento y de las experiencias del profesorado sobre los hábitos de vida saludables. Los resultados han mostrado la falta de conocimientos por parte del cuerpo docente, así como la necesidad de ofrecer una formación adecuada y de calidad.

Palabras clave: salud, falta de formación, sensibilización, hábitos saludables, programas educativos.

Abstract

Obesity is considered one of the major problems of the 21st century due to its impact on people's health and its increase in recent decades. This study aims to analyze the level of of Primary Education (PE) teachers on the importance of health habits in the school environment. school environment. Consequently, it is necessary to understand the level of understanding of teachers in this area. This mixed research has attempted to analyze, by means of an *ad hoc* questionnaire, the training of 35 PE teachers belonging to 10 schools in Biscay. Biscay. The questionnaire consisted of both quantitative and qualitative questions about the degree of about the degree of knowledge and experiences of teachers on healthy lifestyle habits. healthy lifestyle habits. The results have shown the lack of knowledge on the part of the teaching staff, as well as the need to offer adequate and quality training.

Keywords: Health, lack of training, awareness raising, healthy habits, educational programmes.

¹ Correspondencia: Ainhoa Elorriaga Aparicio, Departamento de Didáctica y Organización escolar. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Barrio Sarriena, s/n (48940 Leioa-Bizkaia). E-mail: aelorriaga018@ikasle.ehu.eus

Introducción

La salud es considerada un recurso para la vida y un derecho humano fundamental que debe ser protegido y garantizado por el Estado, a través de sus instituciones y la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva, la salud no es ajena a la escuela, siendo las propias instituciones educativas espacios para la construcción de ésta. La Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2018), explica que mediante sus acciones diarias las escuelas tienen un impacto directo en el bienestar y la calidad de vida de todos sus miembros. No obstante, este tema comenzó a ser muy relevante en el ámbito de la educación hace pocos años (Barasona *et al.*, 2018; Muñoz *et al.*, 2013).

Ruiz *et al.* (2022) afirman que, desde la década de 1990, la frecuencia de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) ha aumentado, especialmente entre adolescentes y mujeres jóvenes. Además del miedo al rechazo, el énfasis de nuestra sociedad en la delgadez y los cuerpos jóvenes puede contribuir al desarrollo y a la prevalencia de estas enfermedades, incluso si eso significa poner en riesgo su salud.

Al mismo tiempo, es preciso mencionar que abordar la obesidad infantil en el sector educativo traería una serie de «beneficios colaterales», como un mayor rendimiento académico y una mayor concentración (Díaz, 2023).

Por ello, el objetivo principal de este trabajo es analizar el conocimiento y la experiencia del profesorado sobre la importancia de los hábitos de salud en el entorno escolar, examinando hasta qué punto el profesorado ha sido informado y es consciente acerca de la relevancia de promover hábitos saludables entre las y los estudiantes.

Marco teórico

A lo largo de la historia de la humanidad, la salud siempre ha sido un tema de especial preocupación (Ochnio, 2023). Con el fin de lograr las recomendaciones para desarrollar hábitos saludables, diversos estudios (Llosa *et al.*, 2020; OPS, 2018; Alférez Corral *et al.*, 2016) identificaron que las escuelas juegan un papel importante en la promoción de intervenciones y el desarrollo de estrategias.

En consecuencia, la promoción de la salud en el ámbito escolar debe ser concebida, desarrollada e implementada (Alférez *et al.*, 2016; OPS, 2018), dado que la escuela constituye un pilar fundamental dentro del tejido social y es una de las instituciones más influyentes en el fomento del desarrollo integral del alumnado, lo que la convierte en un espacio idóneo para la implementación de la Educación Para la Salud (EPS²).

Además, Ochinio (2023) reviste una importancia particular, dado que la etapa de Educación Primaria corresponde a una fase temprana del desarrollo del alumnado, caracterizada por una actitud receptiva. En este sentido, constituye el periodo óptimo para la adquisición de hábitos que propicien una vida saludable (Ochnio, 2023).

² «Una estrategia que intenta promover un cambio del paradigma tradicional de salud escolar (biomédico y centrado en la prevención de enfermedades y riesgos para la salud) hacia un enfoque integral de la salud en la educación» (OPS, 2021, p. 13).

No obstante, en primer lugar, resulta imprescindible examinar la situación actual desde una perspectiva cuantitativa, con el fin de evaluar adecuadamente la magnitud del problema. Según la Fundación Fita y la Asociación Española para el Estudio de los Trastornos de la Conducta Alimentaria, se estima que cerca de 400.000 personas en España han sido diagnosticadas con TCA (Gayá, 2019), aunque se considera que el número de individuos no diagnosticados es considerablemente superior (Alonso *et al.*, 2023).

Asimismo, a nivel nacional, el estudio ALADINO llevado a cabo por la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición en 2019 (Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España) y desarrollado conforme a los estándares de crecimiento establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS), concluye que un 17.3% de las niñas y niños españoles presentan obesidad, mientras que un 23.3% padecen sobrepeso, es decir, 4 de cada 10 de las y de los escolares. Estos datos reflejan que un 40.6% de la población infantil en España presenta exceso ponderal, lo que subraya la magnitud y relevancia de este problema en el contexto nacional (Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición, 2019).

Por ello, vale la pena considerar cuál es el valor real del desempeño del sistema educativo de un país y en particular, el papel de algunos de sus agentes, dado que la comunidad educativa y las familias están cada vez más sorprendidas por el creciente número de adolescentes que presentan un malestar psíquico severo y deben recibir un tratamiento especializado (Díaz, 2023).

En lo que respecta a la legislación vigente, conviene señalar que la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) consagra la salud como un eje transversal en todos los ámbitos del sistema educativo. Esta ley establece unas competencias básicas que se consideran imprescindibles y que deben ser abordadas a través de las áreas curriculares en cada etapa educativa. Éstas recogen los objetivos básicos a alcanzar por todo el alumnado al finalizar la educación básica obligatoria, incluyendo la promoción y protección de la salud individual y colectiva. Por tanto, los temas de salud estarían integrados en la Programación General del Aula y en el Proyecto Educativo del Centro (Decreto 77, 2023). A su vez, la Agenda 2030 establece una serie de objetivos destinados a lograr el desarrollo sostenible. Entre ellos está el compromiso con la salud y el bienestar de las personas y la provisión de una educación de calidad, la cual se considera fundamental (Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, s.f.).

Focalizándose en la crucial etapa de la EP, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) subraya que corresponde al profesorado de Educación Física (EF) establecer los cimientos de estilos de vida activos y saludables en el alumnado, de manera que estos puedan consolidar tales hábitos durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y prolongarlos a lo largo de su vida adulta posterior. En concreto, entre las primeras competencias específicas del currículo de educación mínima del área de Educación Física del tercer ciclo se establece lo siguiente:

Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, así como medidas de responsabilidad individual y colectiva durante la práctica motriz, para

interiorizar e integrar hábitos de actividad física (AF) sistemática que contribuyan al bienestar. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 53)

La relevancia de este enfoque se ve respaldada por estudios científicos que evidencian que la práctica regular de actividades físicas no solo previene enfermedades futuras, sino que mejora de manera significativa la función corporal, incrementando la plasticidad y flexibilidad articular en la infancia. En consecuencia, el organismo de las niñas y niños se beneficia de una notable mejora en su coordinación, destreza física y capacidad de respuesta (Andersen y Nielsen, 2019).

A su vez, la actividad física favorece una serie de beneficios fisiológicos adicionales, como la mejora de la capacidad respiratoria y la oxigenación del cuerpo, lo que facilita un suministro sanguíneo más eficiente, normaliza el pulso y reduce la presión arterial (Sharma, 2021).

De igual manera, contribuye al desarrollo de una gestión corporal más efectiva, potenciando la seguridad y la confianza en uno mismo, y mejorando la capacidad de respuesta ante estados psicológicos negativos (Sánchez *et al.*, 2022).

Estos efectos no solo refuerzan la importancia de integrar la actividad física en la EP, sino que también subrayan cómo un enfoque integral de la salud en la infancia puede tener un impacto duradero en el bienestar físico y emocional de las y los estudiantes a lo largo de su vida. En este sentido, una de las estrategias fundamentales para la promoción de la salud es fomentar la creación de entornos saludables en diversos contextos, tales como municipios, escuelas y familias, dada la relevancia e influencia decisiva que las condiciones proporcionadas por el entorno social y el contexto tienen en la elección de comportamientos saludables (Martínez, 2023). Por tal motivo, a pesar de la creciente conciencia sobre la relevancia de la salud en el ámbito educativo, persiste la incompreensión de que, tanto en la etapa anterior al proceso de Bolonia como en la actual, la enseñanza de contenidos vinculados con la salud no ha sido considerada obligatoria en los planes de estudio de los grados en formación docente (Aldrete *et al.*, 2002; Gavidia, 1998; Talavera; Gavidia 2013). Este vacío curricular es especialmente relevante si se considera que las y los futuros docentes desempeñan un papel crucial en la promoción de hábitos saludables entre el alumnado (Moreno *et al.*, 2022). Sin embargo, la integración de estos contenidos en los planes de estudio sigue siendo insuficiente, lo que limita el impacto de las y los educadores en el desarrollo integral de las y los estudiantes (González y Ruiz, 2023). En este sentido, varios expertos han señalado la necesidad de revisar y actualizar los programas de formación docente para incluir la salud como un área fundamental de aprendizaje, con el fin de garantizar que las y los futuros educadores estén debidamente preparados para abordar estos temas en su labor profesional (Pérez y Sánchez, 2021).

En términos numéricos, los resultados muestran que tan solo el 28% de las 194 titulaciones analizadas incluían en su plan de estudios alguna materia o contenido específico de este tema y, por lo tanto, se concluye que no existe un consenso o compromiso unánime por parte de las universidades para incluirlo como un componente importante en la formación de las y los futuros profesionales de la educación (Olmos *et al.*, 2020).

Por ende, Negrete (2023) considera obvio la necesidad de fomentar los hábitos saludables de la sociedad a través de una EPS. Asimismo, Alonso y Campo (2014) subrayan la necesidad de formación en temas de salud del profesorado de EP para desarrollar programas de formación dirigidos a este colectivo, lo que lleva a abordar la problemática poniendo el foco en la capacitación de las y de los docentes pertenecientes a la etapa de EP.

Objetivos de la investigación

El propósito de este trabajo radica en analizar el conocimiento y la experiencia del profesorado en relación con la importancia de los hábitos de salud dentro del entorno escolar, evaluando el grado de información del que dispone el profesorado acerca de la relevancia de fomentar hábitos saludables entre las y los estudiantes. Los objetivos específicos que guiarán este análisis son los siguientes: examinar la formación recibida por el profesorado en temas de salud a lo largo de su trayectoria educativa; analizar las percepciones sobre la importancia que tiene trabajar temas de salud en el ámbito educativo desde temprana edad; y explorar la percepción del profesorado sobre la necesidad de promover hábitos saludables, considerando su impacto en el bienestar y el rendimiento de las y los estudiantes.

Método

Métodología

Este trabajo tiene un enfoque mixto, el cual combina elementos de investigación cualitativa y cuantitativa. Según Tashakkori y Teddlie (2020), la investigación mixta facilita una triangulación de métodos que mejora la validez de los resultados, al aprovechar las fortalezas de ambas metodologías. Además, permite explorar tanto las dimensiones objetivas como subjetivas de un fenómeno, enriqueciendo la interpretación de los resultados y proporcionando una visión más holística del objeto de estudio (Johnson *et al.*, 2022).

Procedimiento

Para abordar los objetivos de la investigación se diseñó un cuestionario de carácter mixto, incluyendo preguntas tanto cualitativas como cuantitativas, donde las cuestiones iban dirigidas a conocer las percepciones del profesorado sobre la importancia de un estilo de vida saludable y los hábitos alimenticios del alumnado. Para ello se diseñó un sistema categorial basado en los tres objetivos del estudio y en el marco conceptual ya desarrollado. Las categorías establecidas son las siguientes: los hábitos saludables entre el alumnado, la percepción del bienestar en el aula y la educación sanitaria.

El reclutamiento de las personas participantes se ha hecho a través de distintos canales, siendo los principales las llamadas telefónicas y el correo electrónico. En oca-

siones también ha habido oportunidad de acudir presencialmente al centro. Para garantizar el anonimato del profesorado, el cuestionario ha sido entregado a los equipos directivos de cada centro, quienes han sido los encargados de difundirlo por el centro. Por otro lado, en el cuestionario no se ha solicitado ningún dato que pudiera identificar a las personas participantes.

Una vez recopiladas las respuestas se han categorizado mediante el sistema ya mencionado, centrando el análisis en la correlación y en los patrones existentes entre los conocimientos del profesorado y la importancia que cada docente otorga a las distintas temáticas planteadas.

Participantes

Las y los participantes en esta investigación han sido 35 docentes de 10 centros escolares tanto públicos como concertados pertenecientes a Uribe Kosta y Duranguesado. Entre las personas participantes, el 41.8% ($n = 15$) son mujeres, el 17.1% ($n = 6$) hombres y el 41.1% ($n = 14$) optan por no responder. La edad media es de 42 años, con una edad mínima de 23 y máxima de 63. En cuanto al modelo del centro, el 60% trabaja en centros públicos y el 40% en concertados. Con respecto a la profesión, como se puede observar en la Tabla 1, el 57.15% son tutores o tutoras y el 42.85% especialistas (Pedagogía Terapéutica, EF, Audición y Lenguaje (AL), Música...).

Tabla 1

Características de las y los participantes

Identidad de genero			Edad		Tipo de centro		Cargo/Profesion	
Fem.	Masc.	Otro.	Max.	Min.	Publi.	Concer.	Tuto.	Especi.
15	6	14	63	23	21	14	20	15

P = Personas; Fem. = Femenino; Masc. = Masculino; Max. = Máximo, Min. = Mínimo; Publi. = Público; Concer. = Concertado; Tuto. = Tutor; Especi. = Especialista.

Instrumento de recogida de información

La técnica de investigación basada en cuestionarios es ampliamente utilizada en estudios educativos y sociales debido a su capacidad para recolectar datos de los participantes de manera estructurada, eficiente, directa y estandarizada, lo que facilita la comparación de respuestas (Rodríguez y González, 2023). Además, pueden ser administrados de manera presencial, online o por correo, lo que otorga flexibilidad en su implementación (Sánchez, D, 2022). En este estudio, el instrumento utilizado es un cuestionario compuesto por 36 preguntas diseñadas para evaluar el conocimiento y la experiencia del profesorado respecto a la relevancia de los hábitos de salud en el contexto escolar. Las preguntas son tanto abiertas como cerradas. Entre las preguntas cerradas, algunas emplean una escala del 1 al 10, otras ofrecen

opciones para elegir entre varias alternativas y la mayoría requieren una respuesta de sí o no. Las preguntas abiertas permiten obtener respuestas más detalladas y cualitativas.

El tiempo estimado para completar el cuestionario es aproximadamente de 20 minutos. Esta duración permite que los participantes puedan responder de manera reflexiva sin que se convierta en una carga significativa del mismo.

Consideraciones éticas

El presente estudio ha sido diseñado teniendo en cuenta los más altos estándares éticos, con el fin de garantizar el respeto, la dignidad y el bienestar de todos las y los participantes involucrados. Para ello, es relevante señalar que la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, que entró en vigor el 7 de diciembre de 2018 en el *Boletín oficial del Estado* es mencionada en el propio cuestionario. Por consiguiente, todas las encuestas han sido anónimas. Esto es, no se ha solicitado nombre, apellidos, documento nacional de identidad (DNI) o ningún tipo de medio de identificación. A su vez, en el correspondiente instrumento empleado se detalla que la información recibida será tratada de forma confidencial y anónima, no siendo utilizada para otros fines diferentes a este trabajo. Asimismo, con el fin de cumplir con las consideraciones éticas necesarias, el consentimiento informado será recabado a través de la propia encuesta, en la cual las y los participantes podrán manifestar de manera explícita su aceptación o rechazo para formar parte del estudio.

Resultados

El primer objetivo de este estudio es examinar la formación recibida por el profesorado en temas de salud a lo largo de su trayectoria educativa. En este sentido, en la figura 1 se presentan los porcentajes relacionados con la formación académica recibida por el profesorado³. Al analizar esta información, es interesante destacar que el 88.6% de las y de los profesionales no han recibido ningún tipo de formación durante su proceso de aprendizaje universitario. No obstante, dentro de ese reducido porcentaje, se identifican 4 individuos de 35 que, como se evidencia en las próximas palabras, sí que han recibido dicha información: «Universidad, Especialidad de Educación física, Ikastola, T.A.F.Y.D (P11)», «Universidad. En una asignatura llamada Salud. Era una asignatura de curso completo y obligatoria. También en otra asignatura llamada Nutrición. Asignatura optativa Patología (P13)», «Universidad. Asignatura de Educación Física. Quizás nos han enseñado más pero no lo recuerdo. Era una asignatura obligatoria, impartida por el profesorado (P17)» y «Optativa (P21)».

³ Teniendo en cuenta la localización en la que se ha llevado a cabo esta investigación (País Vasco) las respuestas obtenidas han sido traducidas del euskera al castellano.

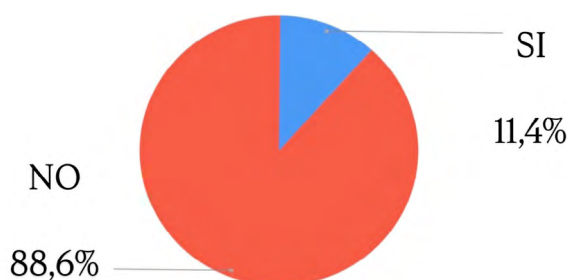


Figura 1

Respuestas al ítem sobre la formación obtenida a lo largo del grado acerca de la EPS

Siguiendo con el análisis del primer objetivo, cabe destacar que, en cuanto a la formación adquirida fuera del grado, las respuestas son bastante similares a las obtenidas durante el proceso de formación. Como se aprecia en la figura 2, son 5 (14.3%) las personas que han recibido formación, argumentándolo de la siguiente manera: «Hice un curso a lo largo del grado, pero por mi cuenta, porque me pareció importante en mi vida (P25)»; «En el mundo del deporte, dominando, pero sin profundizar (P20)»; «Por el beneficio propio (P10)»; «He leído mucho sobre esto (P6)» y «Sí (P13)». El resto de las respuestas son afirmaciones negativas, salvo una concreta que afirma no necesitarlo: «No, no necesito (eso creo) (P11)».

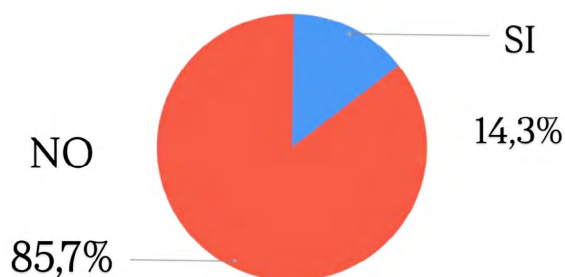


Figura 2

Respuestas al ítem sobre formación obtenida fuera del grado acerca de la EPS

Continuando con el análisis de ese mismo objetivo mencionado, en relación con los títulos complementarios, la figura 3 muestra los porcentajes relacionados con los mismos. Es interesante destacar que tan solo el 22.9% de los participantes cuentan con el título de Primeros Auxilios (PA). Siendo la argumentación de ese pequeño porcentaje la siguiente: «Nos han dado cursos en la escuela, pero uno cada 4 años, diría que es importante para la vida, aún más mientras trabajamos con las personas (P20)» o «Creo que estando en una escuela es necesario (P26)».

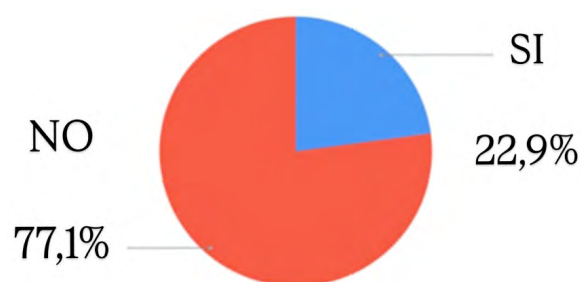


Figura 3

Respuestas al ítem sobre la posesión del título de primeros auxilios

Para concluir en lo referente al primer objetivo, es preciso tener en cuenta la figura 4, en la que se muestra la puntuación de la pregunta en la que se les exige medir su nivel de conocimiento entre 1 y 10. Como se aprecia en dicha figura, casi la mitad de los participantes optan por calificarse con un aprobado justo o suspenso.

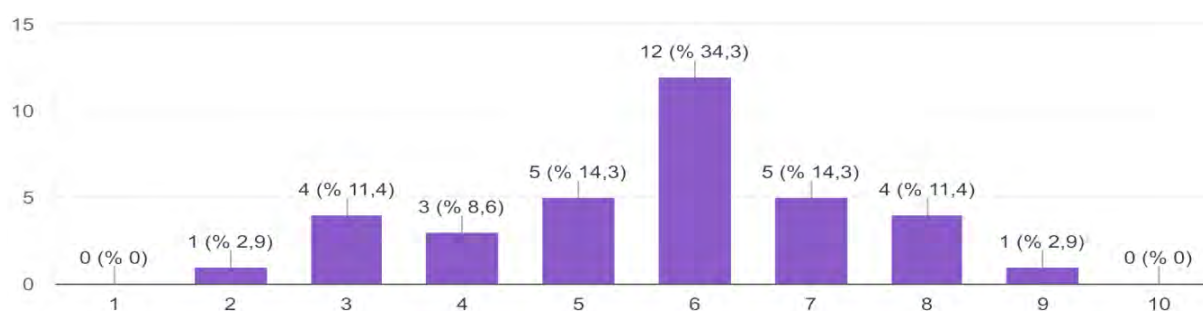


Figura 4

Respuestas al ítem sobre el nivel de conocimiento que el profesorado considera tener

En cuanto al segundo objetivo, el cual busca conocer la percepción del profesorado sobre la necesidad de promover hábitos saludables, considerando su impacto en el bienestar y el rendimiento de los estudiantes, los resultados muestran que los docentes reclaman una mayor formación en ese ámbito. Algunas de las respuestas reflejan esta percepción, como: «Sí. Porque tenemos muchas ideas equivocadas en la cabeza (las que nos ha impuesto la sociedad) y porque se necesita formación para trabajar bien con los niños (P18)» o «Sí, porque no somos expertos en este tema y, a veces podemos crear problemas a la hora de decir las cosas (P26)». Además, como bien dice una de las respuestas, toda la comunidad educativa debería seguir el mismo camino, «Sí, toda la comunidad educativa deberíamos ir por el mismo camino (P3)». En tanto, puede ser interesante subrayar otra voz: «Sí, pero tendría poco impacto en los niños (P8)».

Por último, el tercer objetivo del estudio busca analizar la importancia de trabajar temas de salud en el ámbito educativo desde temprana edad. Las respuestas del profesorado muestran la preocupación de este colectivo acerca de la falta de una educación

sanitaria de calidad en Educación Primaria, remarcando la importancia de esta a la hora de adquirir unos hábitos de vida saludable, impactando directamente en el bienestar y en el desarrollo del alumnado.

Discusión y conclusiones

El estudio realizado pone de manifiesto que, como sociedad, nos enfrentamos a un desafío de gran envergadura, dado que los problemas de salud continúan en aumento y, además, las y los profesionales carecen de la formación y del tiempo necesarios para abordar adecuadamente estas cuestiones desde el ámbito escolar (Ochini, 2020). Los resultados de este estudio ofrecen por tanto la misma perspectiva sobre acerca de la cuestión, ya que la carencia previamente mencionada es respaldada por la literatura llevada a cabo por parte de Alonso y Campo (2014). A lo largo de este trabajo, se han analizado las diversas percepciones del profesorado de Educación Primaria del País Vasco en referente a la EPS. En este sentido, y en consonancia con lo señalado previamente por Díaz (2023), la limitada formación y la falta de seguridad de las y los docentes en relación con esta temática, evidencia la urgente necesidad de realizar una inversión sustancial, tanto económica como temporal, en la educación. Este hallazgo se alinea con las conclusiones de estudios anteriores como el de Negrete (2023), que también reporta la necesidad indiscutible de apostar por un enfoque de promoción de la salud en el ámbito escolar. A su vez, tal como lo establece la OMS (2022), es fundamental adoptar un modelo de refuerzo que capacite a las y los estudiantes para tomar decisiones informadas que mejoren su calidad de vida, permitiéndoles gestionar los determinantes de su salud y adoptar estilos de vida saludables que sean sostenibles a largo plazo. Para lograrlo, es imperativo analizar los errores presentes en el sistema educativo y comenzar a rectificarlos. De igual manera, en línea con los estudios previos realizados (OPS, 2018; Alférez *et al.*, 2016), los resultados de esta investigación confirman el centro escolar se caracteriza por ser un pilar básico dentro del entramado social y que es una de las instituciones más influyentes para contribuir al desarrollo integral del alumnado, por lo que sería necesario tratar la EPS con el alumnado. Asimismo, se ratifica la postura de Sharma (2021), quien subraya que el plan debe fomentar la participación activa de todas y todos los involucrados en el proceso educativo y promover la colaboración entre la escuela y la comunidad. Las y los participantes en esta investigación reafirman lo establecido por la Ley Orgánica 3/2020, es decir, la LOMLOE (Decreto 77, 2023) y el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 (s.f.). Esto se debe a que tanto los autores empleados como las personas participantes en este estudio hayan considerado que el alumnado de EP está plenamente capacitado para abordar estos temas, tanto dentro del aula como en su entorno más amplio, incluidas las actividades extra-curriculares, ya que en este proceso no puede pasarse por alto la influencia del contexto y del estilo de vida. En consecuencia, es imperativo comenzar a trabajar en esta dirección para revertir la situación actual.

Entre las limitaciones de este estudio, se destaca que los datos se recabaron solo en dos comarcas del País Vasco, lo que limita su aplicabilidad para generalizar. Para obtener resultados más representativos, sería necesario incluir más municipios y comarcas. Además, la falta de tiempo en los centros escolares, aunque dispuestos a colaborar,

impidió la realización de un grupo focal. Por ello, se optó por cuestionarios individualizados, lo que permitió a las y los profesionales responder a su conveniencia.

Una posible futura línea de investigación podría ser analizar la percepción y formación del alumnado del Grado en Educación Primaria de la UPV/EHU sobre la importancia de la salud en los centros educativos. Además, sería pertinente evaluar los posibles cambios de los centros escolares y valorar la efectividad de la guía de pautas del Gobierno Vasco.

Referencias bibliográficas

- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (2019). Estudio de prevalencia de la obesidad infantil: Estudio ALADINO (Alimentación, Actividad física, Desarrollo Infantil y Obesidad). *Pediatría Atención Primaria*, 13(51), 493-495. <https://doi.org/10.4321/s1139-76322011000300015>
- Aldrete, M. G., Valadez, I., Cabrera, C., Mendoza, P., Pando, M., y Aranda, C. (2002). La educación para la salud en las escuelas de educación básica. *Investigación en Salud*, 3(4), 1-8.
- Alfárez, M., Trujillo, P., y Garzón, A. (2016). ¿Son adecuados los desayunos que se realizan en los centros escolares? *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 5, 54-62. <https://doi.org/10.30827/Digibug.41471>
- Alonso, B., Calatayud, A., y Lucas, Á. (2023). Programa "«Everybody has a body» de prevención integrada de obesidad y trastornos de la conducta alimentaria en el área de educación física en la Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 49, 722-731. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98391>
- Alonso, N., y Campo, M. (2014). Necesidad percibida de formación sanitaria de los profesores de Educación Primaria. *Nuberos Científica*, 2(13), 25-31.
- Andersen, S. C., y Nielsen, H. S. (2019). Learning from Performance Information. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 3(30), 415-431. <https://doi.org/10.1093/jopart/muz036>
- Barasona, M. L., Barranco, I., Vaquero, M., Moreno, C., y Collantes, E. (2018). Educación sanitaria a los estudiantes de grado en Educación Infantil y grado en Educación Primaria en el manejo del niño alérgico en la escuela. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 7(7), 49-54.
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco (BOPV)*, 109, 9 de junio de 2023. <https://www.legegunea.euskadi.eus/>
- Díaz, F. L. (2023). Salud mental en el aula. *Revista Padres y Maestros*, 393, 6-12. <https://doi.org/10.14422/pym.i393.y2023.001>
- Gavidia, V. (1998). *Salud, educación y calidad de vida. De cómo las concepciones del profesorado inciden en la salud*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gayá, V. (2 de agosto de 2019). 400.000 personas padecen trastornos alimentarios en España. *Alimente+.* https://www/2019-08-02/trastornos-alimentarios-anorexia-bulimia-dieta_
- González, A., y Ruiz, J. (2023). El papel del docente en la promoción de la salud en las escuelas. *Educación y Desarrollo*, 56(4), 210-225.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A. (2022). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 16(3), 278-293. <https://doi.org/10.1177/15586898221097328>

- 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, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Llosa, M. V., Rivera, F. J. P., y Díaz, E. A. (2020). Intervenciones educativas sobre nutrición y actividad física en niños de Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Enfermería Global*, 19(3), 547-581. <https://doi.org/10.6018/eglobal.380041>
- Martínez, M. (2023). Educación nutricional en la escuela pedagogía para la vida saludable. Caso: primaria rural en municipio zacatecano. *RIEIPD*, 1(1), 83-106. <https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1793>
- Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 (s. f.). *Agenda 2030*. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Educación física: competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos*. Gobierno de España. <https://curriculo/curriculo-lomloe/ed-primaria/areas/educacion-fisica/criterios-evaluacion-primer-ciclo.html>
- Moreno, J., García, M., y López, P. (2022). La formación en salud en la educación: desafíos en la formación docente. *Revista de Educación y Salud*, 45(2), 123-135.
- Muñoz, V. M., Cuesta del Amo, M., Del Carmen Rodríguez, S., y López, N. (2013). Nutrición y alimentación en centros educativos. *Metas de enfermería*, 4(16), 73-76.
- Negrete, B. (2023, 2 mayo). El Gobierno gastó 1.350 millones menos de lo presupuestado en Sanidad y Educación. *Vozpópuli*. <https://www.vozpopuli.com/espana/gobierno-gasto-1-350-millones-menos-presupuestado-sanidad-educacion.html>
- Ochnio, L. (2023). Orientación educacional. Una brújula para elegir la propia aventura. *Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 20(1), 63-75.
- Olmos, M. C., País, P., y Tierno, A. (2020). Situación de la formación universitaria en primeros auxilios de los futuros docentes en España. *Index de enfermería: información bibliográfica, investigación y humanidades*, 29, 1-2.
- Organización Mundial de la Salud (2022). Obesity preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation. *Journal of biosocial science*, 35(4), 624-625. <https://doi.org/10.1017/s0021932003245508>
- Organización Panamericana de la Salud (2018). *Indicadores de salud: Aspectos conceptuales y operativos*. Pan American Health Organization. <https://doi.org/10.37774/9789275320051>
- Pérez, L., y Sánchez, C. (2021). La integración de la educación en salud en los programas de formación docente. *Journal of Educational Health*, 38(1), 45-59.
- Rodríguez, P., y González, M. (2023). *La técnica del cuestionario en la investigación social: teoría y práctica*. Ediciones Académicas.
- Ruiz, P. M., Roncero, C. I., y Hornero, J. P. (2022). Autoestima, imagen personal y acoso escolar en los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición hospitalaria*, 39(2), 41-48. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.04177>
- Sánchez, D. V. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 9(17), 38-39. <https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928>
- Sánchez Oliva, D., García Calvo, T., Sánchez Miguel, P. A., Leo Marcos, F. M., Pulido González, J. J., González Ponce, I., ... y Stephan, R. (2022). *Promotion of healthy lifestyles in schools: EUmove project*. Universidad de Extremadura.

- Sharma, M. (2021). *Theoretical foundations of health education and health promotion*. Jones y Bartlett Learning.
- Talavera, M., y Gavidia, V. (2013) Percepción de la educación para la salud en el personal docente y el sanitario. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 115-129. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2569>
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2020). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. SAGE Publications.

Reseña biográfica

Ainhoa Elorriaga Aparicio. Tras graduarse en el Grado de Educación Primaria y obtener las menciones de música y pedagogía terapéutica, realizó el Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas. Actualmente es doctoranda en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas en el programa de doctorado. En la tesis se aborda Impulsar la Participación Infantil en los Consejos de Infancia y Adolescencia.

Naiara Berasategi Sancho. Profesora agregada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Su línea de investigación se centra en la inclusión social y educativa de colectivos vulnerables. Es miembro del grupo de investigación Inkluni y KideON, y liderado proyectos Erasmus+, MINECO y Universidad-Empresa-Sociedad en la Universidad del País Vasco. Ha colaborado en proyectos de innovación educativa y nuevas metodologías docentes. Ha sido profesora visitante en universidades como la Universidad de Reno-Nevada, Universidad de Malta, Universidad de Burdeos y University College Dublin. Posee dos sexenios de investigación otorgado por la CNEAI.

Leire Darretxe Urrutxi. Profesora Agregada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Doctora en Pedagogía, Pedagoga, Master en Educación Especial y Diplomada en Magisterio de Educación Infantil. Sus investigaciones han profundizado en diversas materias relacionadas con el ámbito de la inclusión educativa y social. Es miembro del grupo de investigación KIDEON y de INKLUNI. Ha participado en numerosos proyectos de investigación y diversos proyectos de innovación educativa, siendo uno de ellos de la modalidad grupo especializado. Cuenta con un sexenio de investigación reconocido por la CNEAI, tres quinquenios, Docentiaz Excelente 2023 y Acreditación para Profesorado Pleno.

TRANSFORMANDO A TRAVÉS DEL ARTE. BIZITEGI: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE TEATRO COMUNITARIO

TRANSFORMING THROUGH ART. BIZITEGI: ANALYSIS OF A COMMUNITY THEATER EXPERIENCE

Nerea Erdozain Toribio, Natalia Monge Gómez¹

****** Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

En esta investigación se analiza la capacidad de transformación del arte a través del teatro comunitario, a partir de un estudio de caso realizado en la entidad Bizitegi, la cual tiene como objetivo ayudar a personas en situación de exclusión social en diferentes barrios de Bilbao. El análisis se fundamenta en el marco conceptual desarrollado por los autores Carmen Olaechea y Georg Engeli, que destaca tres niveles en la intervención artística: el despertar individual, la comprensión interpersonal y la unión comunitaria. A través de las entrevistas realizadas y la participación en un proyecto teatral, se analiza el impacto del teatro comunitario en l@s participantes, incluyendo tanto a usuari@s de Bizitegi como a voluntari@s y al educador social involucrad@s en el mismo. Como principales resultados se destaca la identificación de cambios significativos a nivel personal e interpersonal y la creciente sensibilización sobre los problemas de la comunidad. Se concluye que el teatro comunitario tiene un impacto transformador tanto a nivel individual como colectivo.

Palabras clave: arte, teatro comunitario, exclusión, intervención social.

Abstract

This research analyzes the transformative capacity of art through community theater, through a case study conducted in the Bizitegi entity, which aims to help people in situations of social exclusion in different neighborhoods of Bilbao. The analysis is based on the conceptual framework developed by the authors Carmen Olaechea and Georg Engeli, which highlights three levels in artistic intervention: individual awakening, interpersonal understanding and community union. Through the interviews conducted and the participation in the theater project, the impact of community theater on the participants is analyzed, including both Bizitegi users and volunteers and the social educator involved in it. The main results are the identification of significant changes at a personal and interpersonal level and the growing awareness of community problems. It is concluded that community theater has a transformative impact at both the individual and collective levels.

Keywords: art, community theater, exclusion, social intervention.

¹ Correspondencia: Natalia Monge Gómez, Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación. Barrio Sarriena, s/n (Leioa). Universidad del País Vasco.
E-mail: natalia.monge@ehu.eus

Introducción

Cuando se comprende el arte como un instrumento de desarrollo social y de expresión humana, resulta fundamental analizar cómo esta concepción puede afectar la percepción de la identidad y el reconocimiento social. Expresiones artísticas diversas como el teatro, la narrativa, la música, la pintura, la danza y otras formas creativas juegan un papel crucial en los procesos de transformación personal y social. Estas manifestaciones han sido reconocidas a lo largo de la historia por su capacidad para humanizar y fomentar el desarrollo personal y colectivo (Llanos Zuloaga, 2020). En este planteamiento, surge la siguiente cuestión: ¿Tiene el arte, y en particular el teatro comunitario, un poder transformador en la sociedad?

Autores como Marc Chagall entienden el arte más allá de la mera representación de la realidad o la imaginación. Chagall afirma que «el arte es, sobre todo, un estado del alma». Esto sugiere que el arte es una expresión profunda y personal que refleja las emociones y situaciones internas del individuo (Olaechea y Engeli, 2007, p. 95). Esta visión subjetiva del arte es compartida por autores contemporáneos como Sanguinetti, quien sostiene que el arte es un derecho inherente a todo ser humano. Es decir, el arte trasciende su función estética y se relaciona con aspectos esenciales de la existencia humana (Llanos Zuloaga, 2020).

Las obras artísticas promovidas desde entidades sociales y comunitarias, con el objetivo de lograr transformación social, se alejan de concepciones puramente formales o esteticistas. En cambio, se centran en los procesos y se integran en el contexto social con la intención de generar un beneficio colectivo (Bang, 2013). Es decir, estas prácticas creativas se colocan al servicio de la comunidad para fomentar vínculos y construir espacios comunes de encuentro. Estas dinámicas se reconocen como arte comunitario (Dubatti y Pansera, 2006) y reivindican que su significado debe hallarse en el contexto físico o social.

Este estudio analiza el impacto del teatro comunitario en los/as participantes a partir de su experiencia en un proyecto teatral y de las entrevistas realizadas. Los/as participantes incluyen a usuarios/as de la asociación Bizitegi, voluntarios/as y el educador social involucrado. El objetivo principal de esta investigación es analizar cómo el teatro comunitario influye en los miembros del grupo, aportando una visión precisa y personal de su impacto. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Examinar el impacto del teatro comunitario en los miembros de la asociación, identificando su contribución al desarrollo personal, interpersonal y comunitario.
- Explorar el uso y la relevancia del teatro comunitario en las intervenciones sociales.

Fundamentación teórica

El arte como herramienta de transformación

Olaechea y Engeli (2007), en su obra *Arte y Transformación Social: Saberes y Prácticas de Crear Vale la Pena*, abordan el arte como una actividad indivisible vinculada a un propósito central: fomentar el desarrollo social. Desde su perspectiva, el arte no es

simplemente un medio de comunicación o expresión, sino un lenguaje único capaz de abordar contenidos inconscientes de manera singular. En su análisis, defienden que el arte desempeña un papel clave en tres dimensiones: despertar, comprender y unir.

La dimensión de despertar está relacionada con el impacto del arte a nivel individual. Según los autores, el arte tiene la capacidad de inspirar y fortalecer a las personas, ayudándolas a tomar conciencia de sus propias capacidades. Este «despertar» no se refiere únicamente a un acto introspectivo, sino a un proceso activo que impulsa a los individuos a enfrentar y superar obstáculos personales y sociales. Olaechea y Engeli consideran que el arte, como una característica inherente a la humanidad, puede desempeñar un rol transformador en la manera en que las personas se relacionan con sus circunstancias y con las estructuras sociales que las rodean.

Por otro lado, la dimensión de comprender se enfoca en el impacto interpersonal del arte. Conforme a los citados autores, las manifestaciones artísticas tienen la capacidad de enriquecer los procesos de socialización, fomentando la interacción humana desde una perspectiva más reflexiva. En este sentido, el arte promueve el pensamiento crítico y puede facilitar la superación de prejuicios, estigmas y discriminaciones que afectan la cohesión social. Estas interacciones no solo benefician a los individuos, sino que también contribuyen al fortalecimiento de la dinámica colectiva en los entornos en los que se producen.

Desde otra perspectiva, Llanos Zuloaga (2020) complementa esta visión al afirmar que el arte es un recurso valioso en la gestión de emociones y pensamientos. Argumenta que el arte favorece la comunicación y fortalece habilidades fundamentales para la interacción social, como la empatía y el manejo de sentimientos complejos. Por ello, el arte es considerado una herramienta eficaz en contextos donde la socialización y la interacción humana juegan un papel central en el desarrollo personal y grupal.

Finalmente, Olaechea y Engeli (2007) destacan la dimensión de unir, resaltando el rol del arte como un espacio integrador que fomenta la cohesión social. En este marco, el arte contribuye a estructurar y fortalecer comunidades, promoviendo la empatía, la inclusión y la participación activa de las personas en su entorno. Según esta visión, las prácticas artísticas tienen un impacto significativo en la creación de vínculos entre los miembros de una comunidad, lo que las convierte en un elemento central en las intervenciones sociales.

De manera complementaria, Llanos Zuloaga (2020) sostiene que el arte tiene la capacidad de generar espacios donde las personas se sientan útiles y conectadas con su entorno. Esta característica es particularmente relevante en los talleres de intervención comunitaria, en los que el arte se utiliza como herramienta para facilitar procesos de cambio tanto a nivel individual como colectivo. En este contexto, el arte no solo impulsa transformaciones personales, sino que también fortalece el tejido social, contribuyendo a la construcción de comunidades más cohesionadas y participativas.

La mirada del arte

Comprendido como un medio para el desarrollo social y la expresión humana, el arte se presenta como un elemento central en la construcción de la identidad y el

reconocimiento social. No solo actúa como un vehículo de autoexpresión, sino también como una herramienta que permite a las sociedades percibir y comprender a los diversos grupos sociales que las conforman. Como destacan Olaechea y Engel (2007), el arte nos invita a reflexionar sobre tres dimensiones clave: « vernos a nosotros mismos, ser vistos y mirar al otro ». Estas perspectivas adquieren especial relevancia al abordar cuestiones como la vulnerabilidad y la exclusión social, al ofrecer un espacio para explorar las barreras invisibles que persisten en las estructuras culturales y sociales.

Llanos Zuloaga (2020) subraya que el arte contribuye a la construcción de la identidad mediante la emoción, la creatividad y la expresión, aspectos que trascienden las condiciones materiales o subjetivas de las personas. Este proceso, según Olaechea y Engel (2007), facilita un diálogo entre la autoimagen y las percepciones externas, donde el arte se convierte en un espacio para que los individuos exploren y redefinan quiénes son. Este intercambio entre lo interno y lo externo pone de manifiesto cómo nuestra autoimagen está profundamente influenciada por la forma en que los demás nos perciben y reconocen en el ámbito social.

En *Modos de ver*, Berger et al. (2016) refuerzan esta idea al destacar que la mirada del otro no solo valida nuestra existencia, sino que nos integra en un mundo compartido. De manera similar, el arte, al igual que las interacciones humanas, tiene el poder de conectar identidades y perspectivas, fortaleciendo la presencia de los individuos y las comunidades en el entramado social.

El arte también desempeña un papel esencial al hacer visible lo que permanece oculto. Según Jócana (2007), no se limita a representar lo evidente, sino que tiene la capacidad de revelar aquello que ha sido silenciado o ignorado. En este sentido, la invisibilidad no solo se interpreta como la ausencia de reconocimiento, sino también como una forma de exclusión social. Las personas marginadas, reducidas a categorías generalizadas, son privadas de una representación genuina en el imaginario colectivo. Este fenómeno, enraizado en sistemas culturales y estructurales, perpetúa la exclusión y bloquea los intentos de integración social.

Hall (2015), en *Cultural Identity and Diaspora*, argumenta que el arte y la cultura permiten a los colectivos marginados recuperar su identidad y reivindicar su lugar en la sociedad. Al ofrecer un espacio para expresar experiencias de vida y desafiar las narrativas dominantes, el arte se convierte en un motor para transformar las percepciones colectivas y dar voz a quienes han sido históricamente silenciados.

Olaechea y Engel (2007) concluyen que el arte no solo es un recurso introspectivo, sino también un puente para superar divisiones sociales. Este proceso implica mirar al otro, no como una mera observación, sino como un reconocimiento profundo de su humanidad en un mundo marcado por estigmas y desigualdades.

En suma, el arte, de acuerdo con estos autores, nos invita a reflexionar sobre tres dimensiones fundamentales en la intervención artística: vernos a nosotros mismos, ser vistos y mirar al otro. Estas dimensiones se traducen en tres niveles de impacto: el despertar individual, la comprensión interpersonal y la unión comunitaria. Al abordar estas esferas, el arte no solo actúa como una herramienta de expresión, sino también como un motor para la inclusión y el desarrollo social.

La mirada transformadora del teatro

La mirada del arte tiene la capacidad de ver al otro y, al mismo tiempo, brinda la oportunidad de ser visto. El arte nos invita a ver lo invisible, y en su expresión más poderosa, podemos encontrar esta capacidad en el teatro. El teatro, con su doble función de «ver y hacer ver», es mucho más que un edificio con un escenario y una sala (Ortega y Gasset, 1946). En este sentido, Boal defiende la idea del teatro de la siguiente manera: «El teatro o la teatralidad es esa propiedad humana que permite que el sujeto pueda observarse a sí mismo, en acción» (2013, p. 26).

Hablar sobre los orígenes del teatro es hablar sobre los orígenes de la humanidad. La necesidad de expresarse —comunicación verbal y no verbal— es inherente a la condición humana, y, por lo tanto, el teatro es una expresión innata del ser humano (Alfaro-Rodríguez y Sura-Ulloa, 2007).

Según Rodríguez (1987), desde sus inicios, el teatro ha sido un reflejo de la sociedad, una excelente herramienta para contar historias, explicar conflictos y explorar la naturaleza humana. En las antiguas sociedades de Grecia y China, el teatro era la principal forma de arte. A través de la tragedia y la comedia, el teatro ofrecía a la sociedad la oportunidad de expresar y reflexionar sobre aspectos cotidianos, tales como ideas políticas, sociales y religiosas. En este mismo sentido, Saint Victor (1943) sostiene que la sociedad tiene la necesidad de idealizar, parodiar o hablar de su existencia, de exteriorizarla y repetirla por el sueño del espectáculo y de la ficción. Sin embargo, más allá de ser un espejo de la humanidad, el teatro también tiene la capacidad de actuar como motor de transformación.

Según Acosta Piña (1999), el teatro social funciona como una herramienta pedagógica y terapéutica que facilita la transformación social, dado su poder para crear redes sociales dentro de las comunidades y fomentar el desarrollo social y moral de las personas. En la misma línea, Caravaca Llamas y Del Alba Pedregal Novas (2020), defienden que el teatro es una herramienta poderosa para la transformación social. Esta afirmación es respaldada por diversas opiniones de expertos. Vega (2009) sostiene que las diferentes modalidades de actividad que implica el teatro (individual, grupal y comunitaria) lo convierten en una metodología dentro de las ciencias sociales, tales como Trabajo Social, Educación Social y Terapia Ocupacional. Además, el teatro ofrece la posibilidad de transmitir valores sociales y fomentar habilidades creativas y comunicativas orientadas al cambio y la acción social. Específicamente, Cortés y Escalante (2016) explican cómo el teatro social puede ser una herramienta de cambio, tanto social como individual, al fomentar la reflexión sobre las situaciones que reflejan la realidad social y la autogestión de la imagen en los espacios públicos.

A través de su capacidad, el teatro abre un espacio para el diálogo y la reflexión, cuestionando las normas establecidas e imaginando un mundo mejor. En este sentido, el teatro, amén de invitarnos a ver y ser vistos, nos impulsa a transformar nuestra realidad colectiva (Caravaca Llamas y Del Alba Pedregal Novas, 2020).

El teatro social

El teatro social tiene sus raíces históricas en las décadas de 1960 y 1970 en América Latina, bajo la dirección de Augusto Boal, y ha evolucionado a lo largo del tiempo en diversas modalidades, como el teatro del oprimido y el teatro comunitario (López Marín, 2020). Estas formas teatrales se han expandido tanto en América Latina como en Europa, aunque su desarrollo en España ha sido más reciente (García, 2015).

A pesar de la diversidad de modalidades, todas comparten un objetivo fundamental: emplear técnicas dramáticas como herramientas para abordar y reflexionar sobre problemas sociales e interpersonales. Como señala López Marín (2020), el teatro social utiliza estas técnicas para fomentar la comprensión y explorar alternativas a estos problemas. Al mismo tiempo, su propósito radica en transformar a los espectadores en participantes activos, alejándolos del rol pasivo tradicional, para convertirlos en agentes de cambio. Este enfoque promueve la participación ciudadana y la corresponsabilidad en el ámbito social.

Caravaca Llamas y Del Alba Pedregal Novas (2020) enfatizan que el teatro social busca despertar la conciencia individual y fomentar la transformación personal, al tiempo que refuerza la identidad colectiva, la participación comunitaria y el empoderamiento. Por su parte, López Marín (2020) destaca que esta práctica contribuye a la construcción de un sistema social, económico, educativo y cultural más equitativo. Asimismo, señala que el teatro social facilita el desarrollo de habilidades comunicativas, el autoconocimiento y el empoderamiento, elementos clave para el bienestar social y el fortalecimiento de la autoestima.

La contribución más emblemática de Boal al teatro social es el teatro de los oprimidos, un método teórico y estético que combina diversas formas de arte para resaltar la capacidad transformadora del teatro. Su objetivo principal es democratizar esta práctica artística y convertirla en una herramienta para comprender los problemas sociales y personales, así como para buscar alternativas a estos. Desde su creación en 1970, el teatro de los oprimidos ha desarrollado varias modalidades, como el teatro invisible, el teatro de la imagen y el teatro foro, todas ellas orientadas a la reflexión crítica y a la acción transformadora (Motos, 2009).

Teatro comunitario

El teatro comunitario es una modalidad del teatro social, que surge a través de la participación activa de los vecinos, tomando como base las historias que nacen de sus experiencias y realidades. Su objetivo no es solo estético, sino que se fundamenta en fortalecer los lazos sociales y empoderar a la comunidad. Según Fernández (2013), en Argentina, tras el retorno a la democracia en 1983, el teatro comunitario adquirió gran importancia, siendo el grupo Catalinas Sur el primero en promover este tipo de teatro participativo e inclusivo.

El teatro comunitario, reuniendo personas de diversas edades y condiciones, fortalece los lazos intergeneracionales en espacios públicos como plazas, escuelas y casas de la cultura.

Estos espacios permiten a los miembros de la comunidad participar y tener un lugar, fortaleciendo el sentido de pertenencia y abriendo el camino para desarrollar proyectos colectivos. Como señala Bidegain (2011), el teatro comunitario busca recuperar el espacio social y artístico de la comunidad: «recuperar el barrio, el pueblo, el lugar de anclaje o pertenencia como un espacio para la socialización, el encuentro y la reunión con una finalidad artística y también social» (p. 82).

Por otra parte, el teatro comunitario no solo cuida la estética artística, sino que otorga una gran importancia al proceso creativo. En este proceso, los participantes construyen colectivamente los personajes y las narrativas de las obras. Los temas suelen ser problemas sociales y locales, como la inmigración, el desempleo o las desigualdades sociales. De esta manera, las obras no solo son un reflejo de las experiencias de los participantes, sino que también se convierten en herramientas para la reflexión y la búsqueda de soluciones colectivas (Bidegain, 2011).

Por último, cabe señalar que, en Argentina, el teatro comunitario ha sido una herramienta fundamental para fortalecer los lazos sociales y culturales, especialmente en tiempos de crisis. Durante la crisis económica y social de 2001, conocida como «El Argentino», los grupos de teatro comunitario experimentaron un gran auge; aunque inicialmente había solo cuatro grupos, a partir de 2002 más de cincuenta grupos se formaron en todo el país. Este crecimiento muestra la importancia del teatro comunitario como herramienta de resistencia y de construcción de comunidad (Fernández, 2013). Este fenómeno demuestra que el teatro comunitario no solo es una forma de expresión artística, sino también una plataforma para el cambio social.

Proyecto teatral *Zenbatu* en la asociación Bizitegi

Zenbatu es un grupo de teatro comunitario en el que participan educadores/as, voluntarios/as —principalmente del barrio— y usuarios/as de la asociación Bizitegi. Este proyecto se enmarca dentro de las iniciativas sociales de Bizitegi, una organización que trabaja en favor de personas en situación de exclusión social en diversos barrios de Bilbao. La asociación comenzó su labor comunitaria en el barrio de Otxarkoaga en 1980, se constituyó como Asociación sin Ánimo de Lucro en 1988, y fue reconocida como Entidad de Utilidad Pública en 1997 (Bizitegi, 2024).

El grupo se reúne semanalmente para ensayar, incrementando la frecuencia de los ensayos a dos sesiones semanales a medida que se aproxima la fecha del estreno. Durante estas sesiones, se construyen las obras teatrales de manera colaborativa, partiendo de las experiencias personales de los/as participantes y abordando temáticas que desean visibilizar. Entre los temas tratados destacan el machismo, la homofobia, situaciones invisibilizadas y la falta de vivienda, entre otros.

Anualmente, *Zenbatu* crea y presenta dos obras principales, cada una centrada en una temática social específica: una aborda la problemática de las personas sin hogar, mientras que la otra se enfoca en la violencia contra las mujeres. A través de estas producciones, el grupo busca generar conciencia social, dar voz a problemáticas silenciadas y fomentar la reflexión colectiva en la comunidad. Una vez ensayada y trabajada la obra, se presenta en centros culturales, casas de cultura o espacios dedicados a las artes escénicas.

Método

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque de estudio de caso en el que se emplea una metodología cualitativa, ya que ésta favorece el estudio de fenómenos sociales complejos, como las opiniones sobre relaciones interpersonales, creencias, costumbres y valores, los cuales son difíciles de abordar mediante métodos cuantitativos (Bedregal *et al.*, citado en Urbina, 2020). La investigación cualitativa, también busca comprender la subjetividad, explicando e interpretando las interacciones individuales o grupales, así como los significados subjetivos (Álvarez Gayou, 2003).

Para alcanzar una comprensión integral del impacto del teatro comunitario, se utilizan entrevistas con una estructura flexible, específicamente semiestructuradas. Este tipo de entrevistas permite profundizar en las percepciones, sentimientos y experiencias de los/as participantes, recopilando de manera detallada sus opiniones y vivencias individuales.

Participantes

Para la selección de la muestra, se entrevistaron a las 15 personas miembros del grupo de teatro *Zenbatu* de la asociación Bizitegi que participan en su última obra *Debajo del puente*. La muestra, compuesta por siete mujeres y ocho hombres, incluye diferentes roles dentro de la asociación: una educadora social, tres personas voluntarias y 11 personas usuarias de Bizitegi. De las mujeres entrevistadas, tres son voluntarias y cuatro participantes. En cuanto a los hombres, hay un educador social, un voluntario y nueve participantes. La mayoría de las personas entrevistadas tienen más de 45 años, a excepción de tres voluntarios y un participante, que tienen 20 años. En relación con el tiempo de participación en el teatro social, todas las personas llevan más de cinco años, salvo una voluntaria de 23 años y un participante.

Instrumentos

La entrevista presencial consta de preguntas abiertas, diseñadas para permitir que las personas participantes expresen sus experiencias y opiniones de manera personal y espontánea. Las preguntas formuladas fueron las siguientes: 1. ¿Para ti qué es el teatro? 2. ¿Qué te motivó a participar en el teatro comunitario? 3. ¿Cómo te sientes en las diferentes etapas del teatro comunitario: en el grupo, en los ensayos, en la creación, en el escenario o después de la obra? ¿Cuál te gusta más? 4. ¿Cómo te ha afectado personalmente tu participación en el teatro comunitario y cómo crees que afecta? 5. ¿Qué aspectos del teatro comunitario encuentras más valiosos?

Procedimiento

Se utilizan las entrevistas presenciales donde las conversaciones se grabaron con un móvil y, posteriormente, las grabaciones se transcribieron manualmente. Para ha-

cer un análisis más exhaustivo, una de las investigadoras se integró como voluntaria en el grupo de teatro *Zenbatu* de Bizitegi durante tres meses, convirtiéndose en una más del grupo. Esta participación le permitió asistir a ensayos y actuaciones, lo que, además de facilitar el establecimiento de relaciones más cercanas y de mayor confianza con los participantes, le proporcionó una comprensión más directa y real del teatro social y comunitario. Pertenecer al grupo le ayudó a conectar con la dinámica de una manera más natural y a observar de cerca la influencia de esta corriente de teatro.

Para la categorización de los resultados se toman como referencia los tres niveles que proponen Echebarria y Engeli (2007) en la intervención artística: el despertar individual en un nivel personal, la comprensión interpersonal en un nivel interpersonal y la unión comunitaria en un nivel comunitario. Por otra parte, se analiza el impacto de la intervención según el educador. Por último, se diferencian tres códigos en función del rol de los participantes: U (usuario/a), V (voluntario/a) y E (educador/a) y se enumeran por orden de realización de la entrevista.

Resultados y discusión

Análisis personal, interpersonal y comunitario

Nivel personal: «despertar» y «vernors», el despertar individual

En este «despertar» del arte podemos encontrar el beneficio de conocerse y sentirse uno mismo, como afirma un participante (U7): «Para mí es una actividad (...) que permite soñar y sentirse en escena». Otro participante ahonda en la idea de conocernos (U11): «Es una forma de conocerte a ti misma, (...) más artística».

Pero conocerse a sí mismo y sentirse, genera una superación personal, como defiende una voluntaria (V2): «Siempre he sido muy tímida y esto me ha ayudado a aumentar un poco mi autoestima, porque nunca me ha visto en el escenario». Esta superación personal se refleja en la seguridad, como aseguran dos participantes (V1): «Pues la verdad es que te da bastante seguridad (...) entre otras muchas cosas». Y no es solo la seguridad, ya que a medida que se hace y con el tiempo esa seguridad se convierte en una fortaleza (U1): «Me da seguridad, fuerza también en quererme cada día un poquitín más a mí misma y por el tipo de vida que he tenido, me sentía muy pequeña, muy pequeña. Gracias al teatro estoy aquí. Estás más grande, más todo».

Algunos participantes consideran los beneficios del teatro como terapéuticos y también como curativos (U8): «Pues mira, llevaba una temporada bajita, bajita y el teatro lo que es para mí es medicinal. El teatro para mí es una terapia importantísima en mi vida que me aporta un montón de cosas (...) y eso me da motivo de crecimiento personal».

El teatro, amén de terapéutico, transmite emociones vivas y sentimientos positivos, como lo expresan varios participantes (U3): «Mucha ilusión, alegría... Todo lo que me ha faltado hace mucho tiempo». Ese impacto emocional se puede ver en esta respuesta (U10): «Anímicamente, físicamente, mentalmente, emocionalmente... a mí me ha equilibrado en todo, me ha beneficiado en todo. También es cierto que yo venía

muy mal, tenía mucho odio dentro del cuerpo. Me ha transformado muchísimo y por lo tanto me ha beneficiado muchísimo.»

Nivel interpersonal: «comprender» y «ser vistos», la comprensión interpersonal

El sentimiento de ser visto y apreciado se hace patente en el teatro, donde los aplausos y las miradas acarician el alma de cada uno. Algunos participantes lo expresan así cuando hablan de su experiencia (U1): «Lo que más me gusta es actuar, (...) La gente luego te aplaude, te saluda, el ambiente que tenemos entre los compañeros». El aplauso se muestra como una señal de ser valorado (U10): «Después de haber creado y haber hecho el trabajo, de los ensayos, llega el momento de enseñarlo y que la gente valore lo que has hecho, (...) los aplausos, que te sientas valorado tú ... es lo que te llena.»

Sin embargo, otros explicaron que lo que más les gusta del teatro son los ensayos, como defiende el educador (E1): «Es muy interesante el proceso de creación porque las personas tienen la oportunidad de hablar con su voz propia en primera persona.». «Y en esa construcción del relato, te estás escuchando a ti mismo y permites escuchar a los demás, te permites reconstruir tu propia historia de vida, y cuando construyes tu propia historia de vida lo que genera sensaciones de sanación, de transformación y de reflexión». Además, el teatro también puede ser una poderosa herramienta para abordar la vulnerabilidad y confirmar la identidad (V3): «A mí nadie me ha escuchado nunca, yo estoy aquí y veo que la gente me escucha». De hecho, sentirse escuchado y contar su propia historia significa darse a conocer, es decir, ser visto (U11): «(...) para dar voz a las cosas que no se suelen dar (...) como del machismo hacia la mujer, como de la homofobia, (...) Porque yo soy chica trans. Y me ha servido para eso: para darme voz y para darme a conocer también.»

El deseo de conocer abre camino al amor y a una mirada sin prejuicios ni estigmas, como expresa un voluntario (V3): «Fui a mirar y aquí sigo. Conocerles me hizo quererles porque no son como la gente dice; son súper inteligentes, cariñosos, y hacemos una piña (...) Todos nos igualamos, se une mucho y se aprende mucho». Esta reflexión resalta cómo el conocimiento une y profundiza las relaciones, como añade este voluntario (V3): «Nunca me había parado a hablar con uno de ellos, y aquí, los conoces y ves que son gente capaz no, lo siguiente (...) El teatro social me parece que es integrarse, unifica; aquí no hay diferencia».

Aunque las personas vivan situaciones diferentes, el teatro tiene el poder de hacernos comprender que todos somos iguales (V3): «Conocer, compartir y ver que somos todos iguales, a pesar de que uno viva en la calle y otro tenga un piso (...) Y desde luego, me parece una forma de integración maravillosa».

Nivel comunitario: «unirse» y «mirar al otro», la unión comunitaria

Finalmente, hablamos de la capacidad del teatro para unir; ya que, cuando desaparecen los prejuicios, surge una mirada hacia el otro, una mirada que promueve la inclusión y la participación comunitaria. Esa mirada refuerza la sensibilización sobre las realidades silenciadas y tiene como objetivo visibilizar estas situaciones en la comunidad. Por ello, en esta sección se analiza cómo impacta el teatro en la comunidad. Así lo explica uno de los voluntarios del grupo (V2): «El trabajo en equipo me parece súper im-

portante, y de eso aquí hay mucho. Entonces, sería el trabajo en equipo, la expresión de sentimientos, y la sensibilización que queremos intentar hacer para que se conozcan estos temas y estas realidades».

En todas las entrevistas se percibe un gran afecto hacia el grupo; ya que, además de ser una red de apoyo, se convierte también en una familia (V2): «Me sentí parte del grupo desde el principio y son como una familia más. Al final, creas muchos lazos, vínculos y mucha convivencia, y eso hace mucho». Muchas de las personas que participan en el teatro destacan la gran unión del grupo, que para algunos es uno de los valores principales (U8): «Pues los valores o lo que más me llama la atención son las amistades (...) una verdadera amistad, ¿sabes? Entonces, aparte de que me aporta en mi crecimiento personal, luego también a la hora social me da oportunidad de tener personas de apoyo». Otro participante lo describe de esta manera (U9): «Me quedo con los compañeros, la relación que tenemos».

Asimismo, en algunas respuestas se percibe orgullo hacia el grupo, como se observa en este comentario (U6): «Cuando actúo veo a mi grupo... a mi grupo lo veo fantástico, lo hacen de maravilla». Y aunque a menudo surgen desacuerdos, en este grupo de teatro se defiende firmemente la importancia del trabajo en equipo y el valor de compartir (V2): «A mí, los ensayos me parecen lo más importante porque, al final, somos un grupo y tenemos que estar todos de acuerdo. Tenemos que hacerlo coordinadamente, trabajar en equipo en conjunto y, sobre todo, compartir mucho».

En definitiva, la verdadera fuerza de un grupo radica en los lazos invisibles que unen a sus miembros; lazos que se reflejan en cada movimiento, en esas conexiones que no necesitan palabras y en las miradas compartidas sobre el escenario (U10): «En primer lugar, la gente con la que estoy, tener algo que podamos crear nosotros mismos y después poder enseñarlo, el reírnos, el actuar juntos, el llevarnos entre nosotros, todo eso que conlleva el teatro en sí, me encanta. Es lo que necesito para poder seguir adelante, para sentirme querido (...) porque si eres querido por la gente, también quieres más a la gente».

Esa mirada hacia la otredad es esencial para crear comunidades unidas, ya que no puede haber comunidad si existen realidades ocultas y oprimidas. En efecto, el teatro no solo reúne, sino que también visibiliza, como indican varios participantes (V1): «El teatro es un espacio en el que se trabajan mucho los temas sociales que son importantes para la gente del barrio y para las personas que participan». La mayoría de los participantes expresan la necesidad de hacer visibles esas realidades (V2): «Para enseñar y visibilizar lo que se hace dentro de los ensayos, ya que el tema a tratar es muy importante». Esto se debe a que suelen ser situaciones invisibles para otros ojos (V2): «Yo creo que visibilizar y sensibilizar a quienes enseñas es muy importante porque los temas que se tratan (...) son muy importantes y suelen dejarse de lado, no se suelen ver. Creo que es súper importante acercar a la gente, que lo vea, porque existe». Otro participante lo expresa de esta manera (U11): «Porque das a ver cosas que no se dan a ver normalmente y se hablan de cosas que no tienen visibilidad, y para que la gente se sitúe y sepa de las cosas que no se suelen hablar normalmente».

Finalmente, se habla del mensaje que se quiere transmitir en la obra y de la importancia de hacerlo visible y se considera que el teatro comunitario es una herramienta excelente para conocer realidades que nos incomodan y para que los mensajes per-

duren en el tiempo: «El teatro, cuando tú te sientas a ver una obra de teatro social, estás media hora regalándote una continuidad de emociones que se instalan en tu propia vida y que van a permanecer en el tiempo. No, es como una frase que está pensada para que permanezca en el tiempo».

Análisis del impacto del teatro en procesos de intervención

El teatro social y comunitario se contempla como herramienta de intervención y en la entrevista realizada a un educador social de Bizitegi queda patente cómo el teatro y otras expresiones artísticas están perdiendo presencia en las intervenciones sociales (E1): «Lamentablemente, en la intervención social estamos alejándonos cada vez más de esos espacios en donde las personas tienen la oportunidad de construir su relato». Esta reflexión pone de manifiesto una preocupante tendencia hacia la burocratización e institucionalización de la intervención social, con el riesgo de relegar a un segundo plano las historias y vivencias personales de los usuarios.

Igualmente, se subraya que el teatro ofrece una oportunidad única para romper con la rutina diaria y las dinámicas habituales en las intervenciones. Al sacar a los profesionales de su zona de confort, el teatro permite establecer una relación más significativa con la comunidad. Según el educador se crea un espacio donde la voz de la comunidad puede ser escuchada y se fortalece el vínculo entre los profesionales y las personas con las que trabajan. Según el educador (E1): «Es un espacio que nos da voz y nos permite tener una relación y un diálogo con las personas interesadas en lo que hacemos y queremos aportar a la sociedad. En estos espacios se recupera la esencia de la intervención social, acercándose a las verdaderas necesidades y sentimientos de las personas».

Por último, se argumenta que la transición del ámbito social al cultural puede ampliar su impacto social. De hecho, este es el principal desafío actual del grupo de teatro *Zenbatu*, es decir, pasar de la escena social y comunitaria a un escenario cultural más amplio (U8): «Estamos en la escena social, en los barrios, en las escuelas e institutos, pero ahora necesitamos ocupar otro tipo de espacios. Tenemos que ir a las empresas, hablar con personas que tienen poder (...) y ocupar espacios como Pabellón 6, teatros donde la gente también está pidiendo este tipo de contenidos».

Conclusiones

Son cosas chiquitas. [...]. Pero quizás desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos. Y, al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla un poquito es la única manera de probar que la realidad es transformable.

(Galeano, 1982)

En esa intersección entre lo personal y lo comunitario, entre lo íntimo y lo social, encontramos el verdadero potencial de este tipo de teatro. Su capacidad transformadora radica en su habilidad para provocar pequeños pero significativos cambios, en su

poder para desencadenar la alegría de hacer y traducirla en actos, como expresó Galeano (1982).

En este sentido, retomando la idea de que el arte juega un papel comprometido en la construcción de identidades y en cómo la sociedad percibe a los diferentes grupos sociales (Olaechea y Engeli, 2007), el teatro comunitario no solo transforma directamente las vidas de quienes participan, sino que también tiene el potencial de fomentar pequeños cambios dentro de la comunidad en general. Cada historia contada, cada voz alzada, es un paso hacia una transformación mayor. Esta fuerza llega al interior de las personas, ofreciéndoles una nueva narrativa de vida, en la que pueden reescribir su historia con una mayor conciencia de su identidad. El teatro ofrece a las personas la oportunidad de dignificar su existencia al representar sus vivencias y luchas, funcionando como un espacio de empoderamiento donde la autoestima se refuerza y la identidad se redefine.

Se puede afirmar que el teatro social y, específicamente, el teatro comunitario, emerge como una herramienta transformadora capaz de despertar emociones, promover la comprensión y fortalecer los lazos sociales. Como destacan Olaechea y Engeli (2007), el arte posee la habilidad de despertar, comprender y unir, ofreciendo una experiencia que trasciende lo individual y alcanza lo colectivo.

De manera que el teatro comunitario no solo transforma el individuo, sino que también se configura como una herramienta poderosa para construir lazos interpersonales dentro de un grupo. Los participantes se encuentran en un entorno donde son escuchados, reconocidos y respetados, lo que permite un proceso de conexión más profundo entre los miembros del grupo. Las relaciones sociales se refuerzan, y el teatro se convierte en un espacio para romper las barreras de aislamiento y exclusión. En este sentido, el teatro social se presenta como una puerta abierta al entendimiento mutuo, donde se generan dinámicas de colaboración y apoyo que van más allá de la escena.

A nivel comunitario, el teatro social actúa como un reflejo de las realidades sociales más ocultas y se convierte en un vehículo para la sensibilización colectiva. A través de las representaciones, invita a los miembros de la comunidad a reflexionar sobre las problemáticas sociales que afectan a las personas más vulnerables, ofreciendo un espacio donde las voces silenciadas puedan ser escuchadas y reconocidas. Este proceso tiene un impacto transformador que no solo sensibiliza y moviliza a la comunidad, sino que también fomenta la reflexión social, cuestiona las injusticias y promueve una mayor conciencia colectiva. Al mismo tiempo, los participantes encuentran un lugar donde ser reconocidos, fortaleciendo su autoestima y descubriendo nuevas dimensiones de sí mismos. Como afirma Llanos Zuloaga (2020), el arte trasciende la función estética y se conecta con aspectos primarios de la existencia humana. Así, en un mundo donde muchas voces luchan por ser escuchadas, el teatro social y comunitario no solo les da un escenario, sino también un espacio donde sus historias cobran vida y permanecen vigentes bajo la mirada de actores y público. De esta manera, el teatro se convierte en una herramienta excepcional para el cambio, confirmando su capacidad de promover un beneficio comunitario (Bang, 2013).

Por lo tanto, respondiendo a la pregunta que guía esta investigación, podemos decir que el teatro comunitario es transformador. Es una forma de expresión artística que

llega al interior de las personas, ofreciendo la fuerza para alzar la voz y sacar a la luz realidades ocultas. No se trata de una transformación inmediata, pero se refleja en el día a día, en la manera en que los participantes se ven a sí mismos y al mundo que los rodea. Quizás, en esos pequeños pero profundos cambios, reside la verdadera fuerza transformadora del teatro social y, en este caso, comunitario.

Referencias bibliográficas

- Acosta Piña, C. (1999). Las posibilidades del teatro social. *Educación social*, 13, 72-79.
- Alfaro-Rodríguez, L. D., y Sura Ulloa, C. I. (2007). *Teatro comunitario como proceso de transformación social: Sistematización de tres experiencias en Chile: Un desafío para el trabajo social comunitario* [tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica Metropolitana]. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0680/6_UTE_TEA.pdf
- Álvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Bang, C. L. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social: Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Arte Comunitario*, 12(3), 45-60.
- Berger, J., Blomberg, S., Fox, C., Dibb, M., y Hollis, R. (2016). *Modos de ver* (J. G. Beramendi, Trans.). Editorial Gustavo Gili (trabajo original publicado en 1972).
- Bidegain, M. (2011). Teatro comunitario argentino: teatro habilitador y re-habilitador del ser social. Recorrido cartográfico por las temáticas de los espectáculos. *Stichomythia*, 11-12, 81-88.
- Bizitegi. (n.d.). Misión, visión y valores. Bizitegi. <https://www.bizitegi.org/quienes-somos/mision-vision-y-valores/>
- Boal, A. (2013). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Alba editorial.
- Caravaca Llamas, C., y Pedregal Novas, L. del A. (2020). El teatro como método de acción social. EDU REVIEW. *International Education and Learning Review/Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 8(1), 1-13.
- Cortés Sánchez, F., y Escalante Ruiz, G. (2016). Teatro Social y Photovoice como herramientas de empoderamiento profesional Ejemplo de buenas prácticas, DumpsterArt Project. En D. Carbonero Muñoz, E. Raya Díez, N. Caparrós Civera, y C. Gimeno Monteberde (Coords.), *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global: Aportaciones desde el Trabajo Social. Actas del II Congreso del Trabajo Social, Logroño* (pp. 1-18). Universidad de la Rioja.
- Dubatti, J., y Pansera, C. (2006). *Cuando el arte da respuestas*. Artes Escénicas.
- Fernández, C. (2013). Antecedentes e historia del teatro comunitario argentino contemporáneo: Los inicios de un movimiento. *Aisthesis*, 54, 147-174.
- Galeano, E. (1982). *Memoria del fuego*. Siglo XXI.
- García, M. F. V. (2015). Augusto Boal en la educación social: del teatro del oprimido al psicodrama silvestre. *Foro de Educación*, 13(18), 161-179.
- Hall, S. (2015). Cultural identity and diaspora. En P. Williams y L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory* (pp. 392-403). Routledge.
- Jócano, L. (2007). La obra de Paul Klee: ¿«Arte degenerado»? En *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-024/90.pdf>

- Llanos Zuloaga, M. (2020). Arte, creatividad y resiliencia: Recursos frente a la pandemia. *Avances en Psicología*, 28(2), 191-204.
- López Marín, T. I. (2020). Teatro social como herramienta de participación ciudadana en el municipio de Murcia. *RES, Revista de Educación Social*, (31), 1-15.
- Motos, T. (2009). Augusto Boal: Integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia. *Ñaque. Expresión Comunicación Educación*, 59, 1-8.
- Olaechea, C., y Engeli, G. (2007). *Arte y transformación social: Saberes y prácticas de Crear vale la pena*. Crear Vale la Pena.
- Ortega y Gasset, J. (1946). Idea del teatro. En *Obras completas* (Vol. 7). Espasa Calpe.
- Rodríguez, O. (1987). ¿Por qué un teatro para el cambio social? *Nueva Sociedad*, 92, 151-159.
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
- Vega, P. (2009). *Posibilidades del teatro en la intervención social. Orientaciones para la práctica*. Paidós.
- Saint Víctor, P. (1943). *Las dos carátulas*. Joaquín Gil.

Reseñas biográficas

Nerea Erdozain Toribio. Egresada del grado de Educación Social. Interesada por el ámbito de las artes como herramienta de intervención en colectivos sociales vulnerables y en riesgo de exclusión.

Natalia Monge Gómez. Profesora agregada en el área de Expresión Corporal en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Sus líneas de investigación oscilan entre el mundo de la expresión y la danza y su potencialidad para comunicar y expresar emociones, en el ámbito educativo y social. Dirige la compañía Organik dantza-antzerki con la que realiza labores varias de transferencia de conocimiento del ámbito artístico-escénico al educativo y social.

LA VISIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL AL ABORDAR EL DISEÑO DE ACTIVIDADES SOBRE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA

THE VISION ON COMPUTATIONAL THINKING OF PRIMARY EDUCATION DEGREE
STUDENTS WHEN APPROACHING NATURAL SCIENCES' ACTIVITIES DESIGN

José María Etxabe Urbieto¹, María Victoria Urruzola Esnaola,
Nahia Delgado de Frutos, Hector Galindo Domínguez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

El pensamiento computacional es una habilidad cognitiva básica presente en la formación de docentes de Educación Obligatoria y que se contempla en los actuales diseños curriculares. La presente investigación ha analizado la percepción de una muestra de 123 docentes en formación inicial de tercer curso del grado en Educación Primaria que han elaborado actividades centradas en el pensamiento computacional, examinando la percepción que tienen sobre su valoración, grado de dificultad y viabilidad en las aulas de Educación Primaria, así como el tipo de elemento principal empleado en el diseño de situaciones de aprendizaje. Los resultados obtenidos muestran valoraciones muy positivas: se procedió al desglose de medias en base a las diferentes disciplinas científicas, encontrando en sus concepciones diferencias en los temas sobre los que diseñan situaciones de aprendizaje.

Palabras clave: pensamiento computacional, formación de docentes, Educación Primaria.

Abstract

Computational thinking (CT) is a basic cognitive skill present in the training of Compulsory Education teachers and is contemplated in current curricular designs. The present research has analyzed the perception of a sample of 123 teachers in initial training of the third year of the degree in Primary Education who have developed activities focused on computational thinking, examining the perception they have about its assessment, degree of difficulty and feasibility in the Primary Education classrooms, as well as the type of main element used in the design of learning situations. The results obtained show very positive evaluations: the averages were broken down based on the different scientific disciplines, finding in their conceptions differences in the topics on which they design learning situations.

Keywords: computational thinking, teacher training, Primary Education.

¹ Correspondencia: José María Etxabe Urbieto, Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Experimentales y de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (II). Plaza Oñati, 3 (20018 Donostia). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
E-mail: josemari.etxabeurbieto@ehu.eus

Introducción

En el ámbito educativo, el pensamiento computacional (en adelante PC) es una competencia crucial ligada al logro de las competencias necesarias para abordar las complejidades de la sociedad actual (Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila, 2023). Este pensamiento consta de habilidades cognitivas básicas necesarias para abordar de manera competente problemas de índole tecnológica que precisan del empleo de algoritmos —con o sin ayuda de microprocesadores— para generar soluciones a partir de la aplicación de saberes de diferentes disciplinas (Shute *et al.*, 2017).

Grover y Pea (2018) señalan que a través de este pensamiento se pueden abordar incluso problemas globales ligados a la sostenibilidad (cambio climático), la salud pública u otros temas tales como la seguridad cibernética, lo que subraya la necesidad de integrarlo en las situaciones de aprendizaje a lo largo de las diferentes etapas educativas obligatorias. En base a esta idea, con la presente investigación se pretende analizar cómo perciben y utilizan los elementos del PC los y las futuros docentes que cursan el grado en Educación Primaria.

Fundamentación teórica

La Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (2018) y Ufer y Neumann (2018) proponen la integración holística de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, por lo que recientemente, el PC ha centrado su atención en el campo de la Educación Obligatoria así como en la preparación de los y de las futuros docentes (Çiftçi y Topçu, 2022; Yadav *et al.*, 2014).

El pensamiento computacional

Voogt *et al.* (2015) señalan que no existe lamentablemente una definición rigurosa y universal del PC, aunque indican que se podría definir como un conjunto de procesos ligados a la resolución de problemas, que incluyen el empleo de la informática y de otras tecnologías para diseñar soluciones creativas. Por contra, Berland y Wilensky (2015) describen este pensamiento como la capacidad de utilizar una computadora como herramienta versátil que se puede emplear para el desarrollo y la puesta en práctica de procesos cognitivos humanos. Además, Voogt *et al.* (2015) sugieren la necesidad de explorar puntos en común entre varios enfoques para su aplicación a lo largo de la Educación Obligatoria. Por su parte, Breslyn y McGinnis (2019) subrayan la existencia de múltiples enfoques didácticos, y enfatizan la ausencia de consensos sobre el establecimiento de sus componentes esenciales. A este respecto, Shute *et al.* (2017) han propuesto una base conceptual que representa una visión integral, y que subraya su alineamiento con las competencias curriculares y con los aspectos técnicos. Estos investigadores han mostrado las características ligadas a la complejidad de este pensamiento, examinando varios planteamientos e identificando sus componentes recurrentes que son: la abstracción, los algoritmos, el análisis de datos y la descomposición de los problemas. Así, consideran que este pensamiento abarca varios elementos en

un marco multidisciplinar constituido por diferentes saberes y proponen los siguientes elementos: la descomposición, la codificación, la abstracción el establecimiento de patrones, la creación, depuración e iteración de algoritmos, y el establecimiento de soluciones, su transferencia y la generalización.

Prácticas científicas, modelización y PC en el marco de la formación de docentes

El PC proporciona enfoques sistemáticos ligados a la construcción del conocimiento (Grover y Pea, 2018) y además complementa las metodologías científicas tradicionales (Denning, 2017). Se ha constatado que una de las ventajas consiste en ofrecer al alumnado conocimientos más profundos sobre las prácticas y las estrategias científicas, ya que enriquece sus experiencias de aprendizaje (Hamerski *et al.*, 2022; Next Generation Science Standard, 2012). Sobre situaciones de aprendizaje que se ubican en el ámbito de la Biología Arık y Topçu (2022) han realizado dos investigaciones de gran interés. Por una parte, han encontrado que la integración de prácticas de PC centradas en el campo de la Biología (aparato digestivo) conducen a mejores resultados en las actividades de modelización del alumnado en comparación con prácticas que no están basadas en el PC. Por otra parte, Aytekin y Topçu (2023) han mostrado que la integración de los componentes de este pensamiento mejoró significativamente la comprensión conceptual del alumnado de Educación Secundaria al realizar actividades sobre el tema aparato circulatorio. Peel *et al.* (2019) han mostrado además la eficacia para mejorar la utilización de los conocimientos científicos complejos como la selección natural y genética por parte de los estudiantes, enfatizando en sus estudios el papel de las explicaciones algorítmicas y el trabajo en grupo para favorecer una comprensión más profunda.

Asimismo, Weintrop *et al.* (2016) han desarrollado una taxonomía que abarca cuatro aspectos que se integran en el PC: prácticas basadas en evidencias, prácticas de modelización y simulación, prácticas con el empleo de programas de ordenador y con la enseñanza asistida por el ordenador y prácticas para el pensamiento sistémico y crítico. Kite y Park (2023) señalan la naturaleza multimodal de la integración del PC en el marco de las prácticas científicas, y Breslyn y McGinnis (2019) han incorporado estas prácticas científicas al investigar el cambio climático entre las actividades ligadas a la formación de docentes. De manera similar, Peters-Burton *et al.* (2022) han realizado un estudio sobre la integración de prácticas de datos y del PC en un programa de formación de profesorado que ayuda al desarrollo cognitivo del alumnado, y lo posicionan como un elemento clave de la educación en el siglo XXI. Otros investigadores como Denning (2017), Lu *et al.* (2021) y Weinzierl (2021) han implementado este pensamiento en diferentes temas del ámbito de las Ciencias de la Naturaleza. Así, Hamerski *et al.* (2022) señalan que su incorporación educativa no solo enriquece la significatividad de los contenidos, sino que también mejora el aprendizaje del alumnado, proporcionando una visión más auténtica de la epistemología de las diferentes materias así como de los procesos científicos que se emplean en la resolución de problemas. Lee *et al.* (2020) no lo incluyen únicamente en un tema concreto, sino que indican que diseñar la programación del curso académico permite a los docentes ofrecer puntos de vista enriquecedores para

el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza. Por su parte, Sneider *et al.* (2014) y Weintrop *et al.* (2016) subrayan las estrechas conexiones entre el PC y el pensamiento científico, sobre todo al ligar y buscar sinergias con las prácticas que señala Next Generation Science Standard (2012). En cuanto a Vadav y Berges (2019), llegan a la conclusión de que la integración del PC en las aulas de Enseñanza Obligatoria exige docentes competentes para el desarrollo de otras competencias diferentes a las científicas.

De todos modos, recientes investigaciones han puesto de relieve la complejidad intrínseca de la formación de los docentes (Bort y Brylow, 2013; Bower *et al.*, 2017; Rich *et al.*, 2019; Sands *et al.*, 2018), ya que han de trabajar en el aula un número elevado de competencias que todo el alumnado debe desarrollar. Así, Vadav *et al.* (2017), y Mason y Rich (2019) recalcan que existen oportunidades de aprendizaje para que los y las docentes en formación involucren el PC en sus actividades de aula, sobre todo para quienes poseen una amplia experiencia docente. Sin embargo, subrayan la necesidad de actualizar los programas de formación inicial docente, para así asegurar que estén preparados para desarrollar las competencias básicas, el conocimiento científico y pedagógico y su actitud ante el aprendizaje de la implementación del pensamiento computacional integrado con otros pensamientos (Vadav *et al.*, 2014).

Para abordar estas situaciones Mouza *et al.*, (2017) y Vadav *et al.* (2017) han constatado que cuando el profesorado novel diseña programaciones de aula basadas en el PC se producen mejoras en los resultados de aprendizaje. Con posterioridad, otros investigadores como Adler *et al.* (2023), Arik y Topçu (2022) y Moon *et al.* (2023) han realizado implementaciones similares en el aula obteniendo resultados positivos. Estas investigaciones coinciden que es importante la formación inicial del profesorado sobre el PC, y que por ello se debe proponer este pensamiento en el centro de las actividades de aula e integrar las metodologías y los procesos de aprendizaje para lograr docentes competentes (Pontual Falcão y França, 2021). Estos estudios se concentran en dos planos: Uno de ellos está ligado a los contenidos disciplinares (de Jong y Jeuring, 2020; Kakavas y Ugolini, 2019; Kamylyis *et al.*, 2023; Ogegbo y Ramnarain, 2022), mientras que el otro se centra en la integración de las competencias transversales (Hickmott *et al.*, 2017; Lyon y Magana, 2020; Lee *et al.*, 2022). En el primero de los planos, las investigaciones han revisado las características de las intervenciones de las y los estudiantes, los indicadores y sistemas de evaluación, así como los resultados. Por su parte, las investigaciones que se ubican en el segundo de los planos se han centrado en analizar la relación del PC con las competencias transversales. Finalmente, Yun y Crippen (2024) han descrito diferentes modalidades de formación para el profesorado novel en las que se integran los planos mencionados anteriormente.

Sin embargo, existen pocas investigaciones que aborden a fondo la integración de los elementos del PC en la preparación inicial del profesorado de Educación Primaria, y en particular ligado a las Ciencias de la Naturaleza en el Estado Español.

Objetivos

Este estudio tiene como objetivo analizar las concepciones del alumnado del grado en Educación Primaria para incorporar el PC en la formación inicial del profesorado

de esta etapa educativa, para que incorporen este pensamiento en sus situaciones de aprendizaje. Por ello, el objetivo de este trabajo se centra en el análisis de la visión y la utilización del PC por parte del profesorado en su formación inicial.

Los objetivos que guían nuestro estudio están ligadas a la percepción que posee el alumnado que cursa la asignatura *Las Ciencias de la Naturaleza en el aula de Educación Primaria II* en la que se desarrollan actividades ligadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la etapa Educación Primaria.

De este modo, para el desarrollo de la presente investigación se han propuesto los dos siguientes objetivos:

- OBJETIVO 1: analizar la percepción de los y de las futuros docentes sobre la valoración de las actividades contextualizadas y planteadas en las situaciones de aprendizaje en las que desarrollan el PC, su grado de dificultad y su viabilidad para llevarlas a cabo en el aula de Educación Primaria.
- OBJETIVO 2: estudiar y establecer el tipo de elemento del PC que emplean predominantemente los y las futuras docentes al diseñar las actividades ubicadas en el marco de las situaciones de aprendizaje sobre temas de Ciencias Experimentales.

Método

La metodología empleada ha sido mixta. Se han estudiado variables cuantitativas (percepción del alumnado sobre la valoración, dificultades y viabilidad de su implementación a través de una escala Likert de 1 a 5, y cualitativas (identificación del alumnado, tema, disciplina y elemento del pensamiento computacional).

Participantes

La presente investigación se ha desarrollado con una muestra de 123 alumnas y alumnos (64,2% mujeres; 35,8% hombres) del tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) que cursan la asignatura *Las Ciencias de la Naturaleza en el aula de Educación Primaria II* en el curso académico 2024/25. Se trata de la segunda asignatura obligatoria ligada al área de Didáctica de las Ciencias Experimentales que cursan a lo largo de sus estudios universitarios y se ubica tras las asignaturas de los departamentos englobados en la formación básica de estos estudios.

La investigación se enmarca en asignaturas incluidas en las estrategias que pretenden integrar los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) de la agenda 2030 (Educación de calidad).

De todo el alumnado, el 64,8% proviene del bachillerato de Ciencias Sociales, el 23,4% del bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas, el 5,1% cursa su segundo grado y el 6,7% proviene de módulos pertenecientes a la Formación Profesional.

Procedimiento

El alumnado, de forma grupal, ha diseñado diferentes situaciones de aprendizaje, en las que ha integrado actividades sobre temas de Ciencias de la Naturaleza. Cada grupo ha diseñado y desarrollado uno de ellos. Los temas han sido: nutrición de las plantas, reproducción de las plantas, aparato respiratorio, aparato circulatorio, aparato digestivo, aparato excretor, la reproducción humana, alimentos, bebidas, las «chuches», enfermedades, mamíferos, atmósfera y meteorología, los ríos, el sistema solar, reacciones químicas, animales marinos, contaminación marina, aves, anfibios, peces, insectos, propiedades del aire y, sonido y audición. Cada grupo ha desarrollado uno de estos temas en su trabajo dirigido y, en ellas ha señalado el elemento del PC que ha considerado que se desarrolla principalmente.

Una vez diseñado y desarrollado el trabajo dirigido y cumplimentada la información solicitada, para la consecución del objetivo 1, se ha diseñado un cuestionario y se ha llevado a cabo dicho instrumento en la que el alumnado ha de indicar en una escala Likert de 1 a 5 su valoración, percepción acerca de la dificultad estimada de las actividades diseñadas sobre el pensamiento computacional y su implementación. Asimismo, para la consecución del objetivo 2, para obtener la visión sobre este pensamiento, el alumnado ha señalado en el cuestionario anteriormente mencionado el elemento del pensamiento computacional que, principalmente implementa en la situación de aprendizaje. Las preguntas que han cumplimentado en el cuestionario son las siguientes:

Señala los siguientes datos acerca de la situación de aprendizaje en la que has participado:

1. Señala la disciplina en la que se ubica el tema. A. Física. B. Química. C. Biología. D. Geología. E. Astronomía. F. Ecología. G. Interdisciplinar.
2. ¿Cuál es la situación de aprendizaje?
3. Para desarrollar el pensamiento computacional, ¿Cuál es la valoración (de 1 a 5) de la actividad que habéis propuesto? 1 Muy escasa, 2 escasa, 3 Intermedia, 4 Positiva, 5 Muy positiva.
4. Para desarrollar el pensamiento computacional, ¿cuál es el grado de dificultad (de 1 a 5) de la actividad que habéis diseñado sobre el pensamiento computacional? 1 Muy baja, 2 baja, 3 Intermedia, 4 Elevada, 5 Muy elevada.
5. Sobre la implementación de la actividad en el aula, ¿cuál es el grado de dificultad de su implementación en el aula de Educación Primaria (de 1 a 5) de la actividad que habéis diseñado sobre el pensamiento computacional? 1 Muy baja, 2 baja, 3 Intermedia, 4 Elevada, 5 Muy elevada.
6. ¿Cuál es el elemento del pensamiento computacional que se desarrolla en dicha actividad? A. Descomposición. B. Codificación, C. Abstracción D. Establecimiento de patrones. E. Creación, depuración e iteración de algoritmos F. Establecimiento de soluciones, su transferencia y generalización.

Instrumento y análisis de datos

El análisis cuantitativo se ha realizado a través de la determinación de las frecuencias absolutas, media y desviación típica de las variables percepción del pensamiento computacional, complejidad de las actividades en las que se desarrolla este pensamiento y su visión sobre la implementación de estas actividades, mediante el cálculo de los estadísticos centrales y de dispersión. Para ello se ha realizado el estudio de ANOVA de un Factor.

Por otra parte, para llevar a cabo el análisis cualitativo, se han establecido las categorías cuantificando las frecuencias absolutas correspondientes a las variables cualitativas elemento del pensamiento computacional (la descomposición, la codificación, la abstracción el establecimiento de patrones, la creación, depuración e iteración de algoritmos, y el establecimiento de soluciones, su transferencia y la generalización) que se implementa principalmente en la situación de aprendizaje y disciplina en la que se ubica (física, química, biología, geología, astronomía e interdisciplinar). A continuación, se han elaborado las tablas cruzadas y se ha efectuado el análisis de Chi-cuadrado de Pearson sobre ambas variables cualitativas. Dichos análisis se han realizado mediante el software SPSS versión 21.

En relación a las consideraciones éticas de la presente investigación, el cuestionario y el análisis de los trabajos realizados se ha realizado en lengua vasca y la contestación del cuestionario se ha realizado de forma voluntaria entre los asistentes a las sesiones presenciales. El alumnado ha dado su visto bueno al análisis de los trabajos realizados en la asignatura. Las respuestas han sido tratadas respetando la privacidad del alumnado y asegurando el anonimato en todo momento. Además, el alumnado que indicó que estaba interesado en conocer los resultados del estudio, ha tenido la posibilidad de facilitar un medio de comunicación con el que va a recibir el informe final con los resultados obtenidos.

Resultados

Para la consecución del primer objetivo, se realizó el análisis descriptivo correspondiente a las percepciones mostradas por el alumnado. El análisis de la pregunta 3 muestra que el alumnado del grado en Educación Primaria percibe de forma muy satisfactoria las actividades en las que se desarrolla el pensamiento computacional ($M = 4,37$; $DT = 0,68$; y los valores mínimo y máximo oscilan entre 3-5), la pregunta 4 indica que poseen una visión ligeramente compleja de estas actividades ($M = 3,46$; $DT = 0,67$; y los valores mínimo y máximo son 2 y 4), y si bien su implementación en el aula (pregunta 5) lo consideran viable ($M = 3,83$) se constata una gran dispersión de los datos (la DT es de 1,11 y la amplitud del rango es de 4, ya que los valores máximo y mínimo oscilan entre 1 y 5). La mediana en los tres casos es de 4 mientras que la moda para la valoración es 5, y tanto para la dificultad y para su implementación en el aula es 4. La asimetría para las tres percepciones es negativa ($-0,634$, $-0,867$ y $-1,066$), mientras que la curtosis respecto a su valoración ($-0,689$) y dificultad ($-0,379$) es negativa y para su implementación en el aula, positiva ($0,657$).

El siguiente paso ha consistido en el desglose de los resultados atendiendo a cada una de las disciplinas sobre las que versa la actividad diseñada por el alumnado del Grado en Educación Primaria (preguntas 1, 3, 4 y 5 del cuestionario). Respecto a estas medidas centrales y medidas de dispersión, se constata una elevada valoración en todas las disciplinas, en particular en temas ligados a Biología (*Media —en adelante M—* = 4,25), Química (*M* = 4,67) y Astronomía (*M* = 4,37) e Interdisciplinar (*M* = 4,73). Las medias ligadas a la dificultad de estas actividades son ligeramente elevadas (Química: *M* = 3,50; Biología: *M* = 3,48; Interdisciplinar: *M* = 3,40; Astronomía: *M* = 3,12). Su implementación o desarrollo en el aula lo perciben viable en todas las disciplinas (Astronomía: *M* = 4,12; Química: *M* = 4,06; Biología: *M* = 3,87; e interdisciplinar: *M* = 3,73), excepto en el caso de las Ciencias de la tierra o Geología (en particular, en la presente investigación, *Atmósfera* cuya media se sitúa en el 2,5 sobre un máximo de 5).

Así mismo, se ha realizado la prueba ANOVA de un factor para determinar las diferencias en lo referente a las disciplinas científicas sobre las que se han diseñado las actividades sobre el pensamiento computacional, estableciendo la hipótesis nula de igualdad de medias ($p > .005$) y alterna de diferencia de medias ($p < .005$). Los resultados de los análisis se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Resultado del Análisis ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	**gl	Media cuadrática	**F	***Sig.
Valoración	Inter-grupos	5,677	5	1,135	2,599	,029
	Intra-grupos	51,120	117	,437		
	Total	56,797	122			
Dificultad	Inter-grupos	1,640	5	,328	,725	,606
	Intra-grupos	52,946	117	,453		
	Total	54,585	122			
Desarrollo	Inter-grupos	16,961	5	3,392	2,952	,015
	Intra-grupos	134,454	117	1,149		
	Total	151,415	122			

* gl significa grados de libertad, ** F es la relación entre la varianza y *** Sig. es el nivel de significación.

De este modo, se constata que cómo el valor *p* del ANOVA de un factor es un valor superior al valor crítico ($p = .005$), por lo que, en este caso, es necesario considerar la hipótesis nula. Así, obtenemos que no existen diferencias significativas entre las variables valoración, dificultad e implementación de estas actividades en el aula en función de la disciplina científica. Por otra parte, atendiendo al estadístico *F* que señala la relación entre las varianzas, se ha obtenido que la valoración del alumnado sobre la adecuación de las actividades propuestas y su implementación en el aula presenta mayor dispersión entre las disciplinas que la variable dificultad de utilización en el aula.

Respecto al segundo objetivo propuesto, se han analizado y establecido las relaciones cruzadas entre los elementos del pensamiento computacional que, principalmente emplean, los y las futuras docentes y la disciplina con las que está asociada (preguntas 1 y 6 del cuestionario). Los resultados muestran que, por una parte, los elementos que utilizan en sus actividades (tabla 2) son abstracción (27 casos), codificación (4 casos), elaboración de patrones (46 casos) y utilización de algoritmos (46 casos). Si se distribuyen por disciplinas se constata (tabla 2) que la abstracción y la utilización de patrones se emplea en Biología; el empleo de algoritmos se emplea en Biología y Química; y la codificación se considera que es el elemento principal en temas interdisciplinarios, constando que los temas sobre los que elaboran situaciones de aprendizaje se centran básicamente en Biología, Química y en temas interdisciplinarios, siendo aquellos que se centran en Biología y en temas interdisciplinarios son en los que se emplea un mayor número de elementos del pensamiento computacional. Además, se constata que los algoritmos y la elaboración de patrones se utilizan en la mayoría de las disciplinas.

Tabla 2

Elemento del PC por cada disciplina ligada a la situación de aprendizaje

Disciplinas — Elementos	Biología	Física	Química	Geología	Astronomía	Interdisciplinar
Codificar	0	0	0	0	0	4
Abstraer	23	0	0	0	4	0
Elaborar patrones	33	1	4	0	4	4
Elaborar algoritmo	21	0	14	4	0	7
Total	77	1	18	4	8	15

Tabla 3

Resultado de la prueba de Chi-cuadrado de los elementos del PC respecto a las disciplinas

Valor	*gl	**Sig. asintótica (bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson	65,136	15	,000
Razón de verosimilitudes	62,210	15	,000
Asociación lineal por lineal	,085	1	,770
Prueba de McNemar-Bowker	.	.	
N.º de casos válidos	123		

* gl significa los grados de libertad y ** sig. asintótica (bilateral) el nivel de significatividad.

Por otra parte, se ha realizado la prueba de Chi-cuadrado. Se constata que el nivel de significancia es inferior a 0.05, con lo que se concluye que la asociación entre las va-

riables es estadísticamente significativa. Así las cosas, en base a los resultados estadísticos obtenidos en el estadístico Chi-cuadrado la significancia toma un valor diferente de cero, lo que implica que existen diferencias en la concordancia entre las frecuencias absolutas observadas y las esperadas. En consecuencia, se debe rechazar la hipótesis nula, y se confirma que existen diferencias significativas al cruzar los elementos del pensamiento computacional que ha utilizado el alumnado de grado respecto a las disciplinas ligadas a las situaciones de aprendizaje sobre las que se ha analizado su relación. Se constata la diferente utilización de cada elemento respecto a cada una de las disciplinas.

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos sobre la valoración y la viabilidad de su implementación en el aula de las actividades ligadas al pensamiento computacional están de acuerdo con las propuestas de Çiftçi y Topçu (2022), Yadav *et al.* (2014), Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (2018) y Ufer y Neumann (2018).

Asimismo, los resultados obtenidos son coherentes con las propuestas de NGSS (2012), Hamerski *et al.* (2022) y Eusko Jaurlaritz. Hezkuntza Saila-Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2023).

Por otra parte, estas investigaciones han desarrollado básicamente actividades enmarcadas en la disciplina de Biología, tal como ocurre en las investigaciones de Arik y Topçu (2022) y Peel *et al.* (2019).

Los elementos del pensamiento computacional que ha propuesto el alumnado permite establecer conexiones entre el PC y el pensamiento científico que señalan NGSS (2012), Sneider *et al.* (2014), Weintrop *et al.* (2016) y Kite y Park (2023).

La presente investigación ha mostrado que los y las docentes en formación subrayan la importancia de la abstracción, y los datos indican que, sobre todo, se emplea en el campo de la Biología y de la Astronomía, tal y como señala Denning (2017).

Lee *et al.* (2020) destaca la importancia de su incorporación a la programación de aula. Sin embargo, resaltan otros aspectos como el tiempo necesario para el proceso de enseñanza y aprendizaje que no se ha abordado en la presente investigación.

Las investigaciones de Voogt *et al.* (2015), Berland y Wilensky (2015), Breslyn y McGinnis (2019), y Shute *et al.* (2017), acotan las bases para identificar los elementos del PC (citan abstracción, los algoritmos, el análisis de datos y la descomposición de los problemas), pero el contexto de su investigación no se centra en la formación de docentes. Sin embargo, a lo largo de la presente investigación el profesorado en formación señala los patrones y el diseño de presente investigación algoritmos. Las y los docentes en formación consideran que los elementos ligados a la solución poseen mayor importancia y relación con las actividades planteadas. Por ello, proponen básicamente los elementos codificación (4), abstracción (27), elaboración de patrones (46) y elaboración de algoritmos (46). Tal y como señalan Voogt *et al.* (2015), Berland y Wilensky (2015), Breslyn y McGinnis (2019), y Shute *et al.* (2017), vinculan las actividades con la elaboración de algoritmos, pero llama la atención que, para el alumnado de Educación

Primaria señalen la importancia de la elaboración de patrones. Ello puede deberse a se trata una habilidad cognitiva clave en Educación Primaria que se emplea para definir conceptos a partir de regularidades de objetos.

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que la inclusión del pensamiento computacional en las aulas de Ciencias de la Naturaleza en Educación Primaria está bien valorada por el alumnado de tercer curso del Grado en Educación Primaria. Asimismo, se deduce que, gracias a este pensamiento, la Educación Científica se convierte en una materia más interesante, provechosa y fructífera que cristaliza en actividades atractivas.

La presente investigación ha mostrado así mismo que a través de estas actividades se desarrollan diferentes aspectos de las habilidades cognitivas englobadas en el pensamiento computacional. Asimismo, las pruebas estadísticas realizadas han resultado ser adecuadas y han mostrado resultados significativos que señalan diferencias entre los elementos del pensamiento computacional respecto a las disciplinas asociadas a las situaciones de aprendizaje. Se constata que se utilizan diferentes elementos de este pensamiento respecto a las diferentes disciplinas, y ello debe contribuir al desarrollo de diferentes competencias.

Por otro lado, con vistas al futuro, a partir de los resultados de la presente investigación se confirma la importancia del pensamiento computacional en la formación de maestros y maestras, para que los y las futuras docentes se sientan capaces de desarrollar situaciones de aprendizaje disciplinares e interdisciplinares. Además, habida cuenta de que la actual ley educativa propone el desarrollo de este pensamiento, la administración educativa debería impulsar la creación de materiales y facilitar la generación de experiencias que lleven el pensamiento computacional a los espacios educativos. También a partir de los resultados sobre la importancia que confieren los y las futuras docentes a este pensamiento, con vistas a la formación en las materias STEAM de la nueva ciudadanía se deduce la importancia de generar nuevos escenarios, que propongan situaciones de aprendizaje, que favorezcan el desarrollo cognitivo del alumnado de la enseñanza Obligatoria. Por ello, en base al marco de la NGSS (2012), la inclusión del pensamiento computacional como una práctica científica central incluida en los Estándares de Ciencias de la Próxima Generación, y en los nuevos decretos educativos (Eusko Jaur-laritz. Hezkuntza Saila, 2023) constituye un gran hito, que debería tener su reflejo en las guías docentes universitarias. Así se hilvanarían las competencias de los y las futuras docentes para que la futura ciudadanía adopte actitudes argumentadas sobre contenidos de las diferentes ciencias.

Referencias

Adler, R. F., Hibdon, J., Kim, H., Mayle, S., Pines, B., y Srinivas, S. (2023). Assessing computational thinking across a STEM curriculum for pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 28, 8051-8073. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11508-4>

- Arik, M. y Topçu, M. S. (2022). Computational Thinking Integration into Science Classrooms: Example of Digestive System. *Journal of Science Education and Technology*, 31(1), 99-115. <https://doi.org/10.1007/s10956-021-09934-z>
- Aytekin, A. y Topçu, M. S. (2023). The effect of integrating computational thinking (CT) components into science teaching on 6th grade students' learning of the circulatory system concepts and CT skills. 29(7), 1-32. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12103-x>
- Berland, M. y Wilensky, U. (2015). Comparing virtual and physical robotics environments for supporting complex systems and computational thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 24(5), 628-647. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9552-x>
- Bort, H. y Brylow, D. (2013). CS4Impact: Measuring computational thinking concepts present in CS4HS participant lesson plans. *Proceeding of the 44th ACM Technical Symposium on Computer Science Education - SIGCSE '13*, 427. <https://doi.org/10.1145/2445196.2445323>
- Bower, M., Wood, L., Lai, J., Howe, C., Lister, R., Mason, R., Highfield, K., y Veal, J. (2017). Improving the computational thinking pedagogical capabilities of school teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3), 53-72. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n3.4>
- Breslyn, W. y McGinnis, J. R. (2019). Investigating Preservice Elementary Science Teachers' Understanding of Climate Change from a Computational Thinking Systems Perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(6). <https://doi.org/10.29333/ejmste/103566>
- Çiftçi, A. y Topçu, M. S. (2023). Improving early childhood pre-service teachers' computational thinking skills through the unplugged computational thinking integrated STEM approach. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101337. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101337>
- Denning, P. J. (2009). The profession of IT Beyond computational thinking. *Communications of the ACM*, 52(6), 28-30.
- Denning, P. J. (2017). Remaining trouble spots with computational thinking. *Communications of the ACM*, 60(6), 33-39. <https://doi.org/10.1145/2998438>
- Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila-Departamento de Educación del Gobierno Vasco. (2023). 77/2023 dekretua, maiatzaren 30ekoa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum a zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. *EHAA-BOPV*. 729(77/2023). <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>
- De Jong, I., y Jeuring, J. (2020). Computational thinking interventions in higher education: A scoping literature review of interventions used to teach computational thinking. In N. Falkner y O. Seppala (Eds.), *Koli Calling '20: Proceedings of the 20th Koli Calling International Conference on Computing Education Research*, 1-10. ACM. <https://doi.org/10.1145/3428029.3428055>
- Hamerski, P. C., McPadden, D., Caballero, M. D. e Irving, P. W. (2022). Students' perspectives on computational challenges in physics class. *Physical Review Physics Education Research*, 18(2), 020109 <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.020109>
- Hickmott, D., Prieto-Rodriguez, E. y Holmes, K. (2017). A scoping review of studies on computational thinking in K-12 mathematics classrooms. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s40751-017-0038-8>
- Kakavas, P. y Ugolini, F. C. (2019). Computational thinking in primary education: a systematic literature review. *Research on Education and Media*, 11(2), 64-94. <https://doi.org/10.2478/rem-2019-0023>
- Kampylis, P., Dagienė, V., Bocconi, S., Chiocciariello, A., Engelhardt, K., Stupurienė, G., Masiulionytė-Dagienė, V., Jasutė, E., Malagoli, C., Horvath, M. y Earp, J. (2023). Integrating Com-

- putational Thinking into Primary and Lower Secondary Education. *Educational Technology i Society*, 26(2), 99-117. [https://doi.org/10.30191/ETS.202304_26\(2\).0008](https://doi.org/10.30191/ETS.202304_26(2).0008)
- Kite, V. y Park, S. (2023). Context matters: Secondary science teachers' integration of process based, unplugged computational thinking into science curriculum. *Journal of Research in Science Teaching*, 61(1), 203-227. <https://doi.org/10.1002/tea.21883>
- Lee, I., Grover, S., Martin, F., Pillai, S., y Malyn-Smith, J. (2020). Computational Thinking from a Disciplinary Perspective: Integrating Computational Thinking in K-12 Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Journal of Science Education and Technology*, 29(1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09803-w>
- Lee, S. J., Francom, G. M. y Nuatomue, J. (2022). Computer science education and K-12 students' computational thinking: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 114, 102008. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102008>
- Lu, Y., Deng, G. y Shuai, Z. (2021). Future directions of chemical theory and computation. *Pure and Applied Chemistry*, 93(12), 1423-1433. <https://doi.org/10.1515/pac-2020-1006>
- Lyon, J. A. y Magana, A. J. (2020). Computational thinking in higher education: A review of the literature. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(5), 1174-1189. <https://doi.org/10.1002/cae.22295>
- Mason, S. L. y Rich, P. J. (2019). Preparing elementary school teachers to teach computing, coding, and computational thinking. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(4), 790-824. <https://citejournal.org/volume-19/issue-4-19/general/preparing-elementary-school-teachers-to-teach-computing-coding-and-computational-thinking/>
- Moon, P. F., Himmelsbach, J., Weintrop, D. y Walkoe, J. (2023). Developing preservice teachers intuitions about computational thinking in a mathematics and science methods course. *Journal of Psychology Research*, 7(2), 5-20. <https://doi.org/10.33902/JPR.202318599>
- Mouza, C., Yang, H., Pan, Y.-C., Yilmaz Ozden, S., y Pollock, L. (2017). Resetting educational technology coursework for pre-service teachers: A computational thinking approach to the development of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.3521>
- Next Generation Science Standard (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>
- Ogegbo, A. A. y Ramnarain, U. (2022). A systematic review of computational thinking in science classrooms. *Studies in Science Education*, 58(2), 203-230. <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.1963580>
- Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (2018). *The future of education and skills: Education 2030. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A79286>
- Peel, A., Sadler, T. D. y Friedrichsen, P. (2019). Learning natural selection through computational thinking: Unplugged design of algorithmic explanations. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(7), 983-1007. <https://doi.org/10.1002/tea.21545>
- Peters-Burton, E., Rich, P. J., Kitsantas, A., Stehle, S. M. y Laclede, L. (2022). High school biology teachers' integration of computational thinking into data practices to support student investigations. 60(6), 1353-1384. *Journal of Research in Science Teaching*. <https://doi.org/10.1002/tea.21834>
- Pontual Falcão, T. y França, R. S. de. (2021). Computational thinking goes to school: implications for teacher education in brazil. *Revista Brasileira de Informática Na Educação*, 29, 1158-1177. <https://doi.org/10.5753/rbie.2021.2121>

- Rich, K. M., Yadav, A. y Schwarz, C. V. (2019). Computational thinking, mathematics, and science: Elementary teachers' perspectives on integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 27(2), 165-205.
- Sands, P., Yadav, A. y Good, J. (2018). Computational Thinking in K-12: In-service Teacher Perceptions of Computational Thinking. In M. S. Khine (Ed.), *Computational thinking in the STEM disciplines: foundations and research highlights*, 151-164. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93566-9_8
- Shute, V. J., Sun, C. y Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142-158. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>
- Sneider, C., Stephenson, C., Schafer, B. y Flick, L. (2014). Teacher's toolkit: exploring the science framework and NGSS: computational thinking in the science classroom. *Science Scope*, 38(3), 10-15. https://doi.org/10.2505/4/ss14_038_03_10
- Ufer, S. y Neumann, K. (2018). Measuring Competencies. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, y P. Reimann (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences*. 433-443. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617572-42>
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P. y Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715-728. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9412-6>
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L. y Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127-147. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5>
- Weinzierl, T. (2021). *The pillars of science*. In *Principles of parallel scientific computing: A first guide to numerical concepts and programming methods*. 3-9. Springer International. Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76194-3_1
- Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambruch, S. y Korb, J. T. (2014). Computational Thinking in Elementary and Secondary Teacher Education. *ACM Transactions on Computing Education*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.1145/2576872>
- Yadav, A., Stephenson, C. y Hong, H. (2017). Computational thinking for teacher education. *Communications of the ACM*, 60(4), 55-62. <https://doi.org/10.1145/2994591>
- Yadav, A. y Berges, M. (2019). Computer science pedagogical content knowledge. *ACM. Transactions on Computing Education (TOCE)*, 19(3), 1-24. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3303770>
- Yun, M. y Crippen, K. J. (2024). Computational Thinking Integration into Pre-Service Science Teacher Education: A Systematic Review. *Journal of Science Teacher Education*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2390758>

Reseñas biográficas

Jose Maria Etxabe Urbietta. Doctor en Psicodidáctica (UPV/EHU), Licenciado en Ciencias Químicas (especialidad Macromoléculas). Profesor Titular de Escuela Universitaria en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU. Imparte asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales tanto en el Grado en Educación Primaria (Las Ciencias de la Naturaleza en el aula de Educación Primaria II) como en el Máster de Formación del profesorado en Educación Secundaria (Aprendizaje y enseñanza de la Física y Química).

Maria Victoria Urruzola Esnaola. Doctora Cum Laude en Psicodidáctica por la Universidad del País Vasco, Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (UPV/EHU), y Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). En calidad de músico —instrumentista y docente—, posee la Titulación Superior de Música y Máster, y fue becada por la Diputación Foral de Gipuzkoa para cursar estudios de postgrado (3 años) en Francia, donde obtuvo las máximas calificaciones.

Nahia Delgado de Frutos. Doctora Cum Laude en Psicodidáctica (Psicología de la Educación y Didácticas Específicas) por la Universidad del País Vasco. Graduada en Educación Primaria (UPV/EHU) en el minor de Inglés. Máster Universitario en Desarrollo y Gestión de Proyectos de Innovación Didáctico-Metodológica en Instituciones Educativas (Universidad de Mondragón). Titulada en Diseño Gráfico (Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y por el INESEM). Es ayudante doctor en la Facultad de Filosofía y Antropología (UPV/EHU).

Héctor Galindo-Domínguez. Doctor Cum Laude en Educación por la Universidad de Deusto, Máster en Innovación e Investigación en Educación por la UNED, Máster en Prevención y Tratamiento del Acoso Escolar, por la Universidad San Jorge y Graduado en Educación Primaria por la UPV/EHU. Ejerce como profesor ayudante doctor en el departamento de didáctica y organización escolar, en la UPV/EHU.

DIGITALIZACIÓN Y CREACIÓN DE MODELOS HTR BASADOS EN IA PARA TEXTOS EN EUSKERA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DIGITIZATION AND AI-BASED HTR MODEL DEVELOPMENT FOR BASQUE PRIMARY EDUCATION TEXTS

Leire Fernandez-Atorrasagasti¹, Irune Ibarra

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Mikel Iruskieta

HiTZ-Ixa, UPV/EHU

Resumen

Los sistemas de reconocimiento de texto manuscrito (HTR) tradicionales suelen entrenarse con muestras de escritura de adultos y un número limitado de estilos caligráficos, aprendiendo principalmente esas formas de escritura. En el ámbito educativo, implementar sistemas capaces de detectar y analizar diversas caligrafías de escritores jóvenes podría abrir nuevas oportunidades. El objetivo es crear sistemas HTR para digitalizar un corpus de textos manuscritos de Educación Primaria en euskera del Sistema Educativo Vasco, facilitando futuros análisis lingüísticos semiautomáticos. Se crearon un modelo de hoja (*layout*) y un modelo HTR en euskera, mediante la plataforma Transkribus. Los resultados del *layout* tiene una tasa de error en letras de 2,28% en el corpus de evaluación y los resultados del HTR tiene una tasa de error de 6,04%. Dado el carácter innovador de este modelo, la tasa de error obtenida es un logro significativo en precisión y adaptación para el euskera.

Palabras clave: HTR, escritura, digitalización, euskera.

Abstract

Traditional Handwritten Text Recognition (HTR) systems are typically trained with samples of adult handwriting and a limited range of calligraphic styles, primarily learning to interpret these forms of writing. In the educational context, implementing systems capable of detecting and analyzing diverse calligraphies of young writers could open new opportunities. The objective is to create HTR systems to digitize a corpus of handwritten text from Primary Education in Basque from the Basque Educational System, facilitating future semi-automatic linguistic analyses. A layout model and a HTR model in Basque were created using the Transkribus platform. The layout model achieved a character error rate (CER) of 2.28% in the evaluation corpus, and the HTR model achieved a CER of 6.04%. Given the innovative nature of this model, the obtained error rate is a significant achievement in terms of precision and adaptation for the Basque language, which lacks public models.

Keywords: HTR, handwriting, digitization, basque.

¹ Contacto: Leire Fernandez Atorrasagasti, Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika saila, Bilboko Hezkuntza Fakultatea, UPV/EHU, Sarriena auzoa, z/g (Leioa).
Correo electrónico: leire.fernandeza@ehu.eus

Introducción

Sistema educativo vasco y competencia escrita

La expresión escrita se puede trabajar mediante papel y útil de escritura, el teclado y/o el dedo. Según el modelo evolutivo neuropsicológico de Berninger y Swanson (1994) y Berninger & Winn (2006) la escritura a mano, junto con una ortografía correcta es una habilidad transversal importante a la hora de crear textos. Desde este marco teórico y posteriores investigaciones ha quedado claro lo siguiente: la consecución de una escritura manual automática facilita la composición de textos, es decir, la automaticidad o un elevado número de letras legibles por minuto está estrechamente ligado a que los textos sean más largos y de mejor calidad. De este modo, la escritura de las letras de forma automática es el mejor predictor de la longitud y calidad de los textos, no sólo en primaria (Graham, Berninger, Abbott, R., Abbott, S & Whitaker, 1997; Medwell & Wray, 2008; Ibarra, 2016) sino también en la Educación Secundaria Obligatoria y aún más tarde también (Connelly & Hurst, 2001; Connelly, Campbell, MacLean, & Barnes, 2006; Jones, 2004; Peverley, 2006). La explicación de este hallazgo sería que cuanto más rápida sea la transcripción de las letras, más liberada está la memoria de trabajo para centrarse en la generación de textos (Berninger y Swanson, 1994).

La dimensión de la expresión escrita se trabaja tanto en las escuelas del Sistema Educativo Vasco como en el ámbito internacional. No obstante, las evidencias sobre la escritura, sean a mano, con el teclado o con el dedo, escasean. Según el informe público de la evaluación diagnóstica en el Sistema Educativo Vasco data del año 2015 y en él se señala que, analizando una muestra de 2.906 alumnos y alumnas en euskera, en la expresión escrita, el 60% del alumnado se encuentra en un nivel medio, con diferencias significativas entre chicos y chicas (ISEI-IVEI, 2015). Además, Ibarra (2016) analizó una muestra de 552 alumnos/as de 2.º, 4.º y 6.º de Primaria y analizó la relación que tenían varios factores con la longitud y calidad de los textos. Así, según los resultados, en el texto narrativo en euskera hubo mejoras significativas cuanto más alto fue el curso escolar en factores como la presentación, conexión, puntuación, coherencia, adecuación, estilo, ortografía, léxico y morfosintaxis. Así y todo, las mayores diferencias fueron la adecuación ($F = 144,78$) y ortografía ($F = 82,18$) y la más pequeña en la morfosintaxis ($F = 7,21$). Por otro lado, la producción total escrita fue significativamente superior en las chicas que en los chicos.

Desde el año 2018 las escuelas en Euskadi cuentan con el Plan Lector (Eusko Jaur-laritz, 2018) y ese plan lector ayuda a que cada centro educativo diseñe su Plan Lector del Centro y estructuran el desarrollo de la lectura, a través de secciones como «Aprender a leer», «Leer para aprender» y «Favorecer el amor por la lectura».

Sabiendo que la lectura está estrechamente ligada con la escritura y al mismo tiempo es otra dimensión de la competencia lingüística, en nuestras escuelas falta el Plan Escritor, que podría ayudar a estructurar la expresión escrita.

Herramientas para la digitalización, corpus y analizadores lingüísticos

La digitalización supone escanear y convertir un formato de imagen a un formato que la máquina pueda leer. El proceso generalmente implica tres pasos: (1) análisis del diseño (identificación de regiones de texto, búsqueda de líneas de texto, etc.), (2) reconocimiento simultáneo de caracteres y palabras y, a veces, (3) posprocesamiento con modelos de lenguaje adaptados para garantizar la calidad de la predicción. El éxito del reconocimiento automático de texto depende de muchos factores, entre ellos la calidad del escaneo, la calidad de la impresión, el tipo de texto, el tipo de fuente y el idioma del texto. La precisión del reconocimiento automático se mide por la tasa de error de caracteres (CER) y la tasa de error de palabras (WER) en el texto. Cuantos menos errores haya en la traducción de la imagen en texto, mayor será la calidad y precisión del texto resultante. Se pueden digitalizar textos manuscritos (HTR) y textos impresos (OCR). En la actualidad, aunque los sistemas OCR son capaces de reconocer texto con un alto grado de precisión, el software HTR aún está en desarrollo y enfrenta desafíos adicionales, tales como la singularidad o estilo de la escritura a mano, las variaciones de las formas de escritura a mano, el uso de abreviaturas, borrones, tachaduras, etc. (Prebor, 2024).

El uso de tecnologías de reconocimiento de texto ha revolucionado el campo de las humanidades digitales y entre estas tecnologías destaca Transkribus. Esta plataforma de reconocimiento de texto manuscrito (HTR) utiliza inteligencia artificial para transcribir y digitalizar documentos históricos. Transkribus facilita la lectura, transcripción y búsqueda automatizada de textos históricos, abarcando documentos de diversas épocas, idiomas y formatos (Muehlberger *et al.*, 2019). Basada en tecnología abierta y en la contribución de la comunidad científica (Capurro, Provatorova y Kanoulas, 2024) ha sido desarrollada como parte del proyecto READ (Recognition and Enrichment of Archival Documents) y ha demostrado ser particularmente útil en el reconocimiento de escrituras históricas complejas, como la letra itálica española del siglo XVIII (Martínez Cantón *et al.*, 2023) y la gótica del Siglo de Oro (Bazzaco, 2020). La adopción de Transkribus en el ámbito académico está transformando la manera en que los investigadores abordan el estudio de documentos escritos a mano o de texto, permitiendo un acceso más amplio y rápido a fuentes primarias que antes eran difíciles de procesar y podría llevar a descubrimientos significativos en el campo de las humanidades digitales. El Sistema Educativo Vasco tampoco tiene herramientas para la digitalización de la escritura a mano, como podría ser un HTR (*Handwritten Text Recognition*) fiable para el euskera.

Los corpus de texto o corpus son colecciones de textos digitales estructurados de uso del lenguaje real. Existen muchos tipos de corpus, por ejemplo, pueden recopilarse de forma oral o pueden basarse en textos escritos. Cada corpus se puede realizar con objetivos diferentes. Durrant (2022) señala que mediante los corpus se puede observar el desarrollo del lenguaje, que es de carácter multifactorial y que se desarrolla de un modo particular dependiendo de la situación comunicativa o el tipo de texto. En estos momentos carecemos de un corpus sobre la escritura a mano de los alumnos en Educación Obligatoria.

En cuanto a los analizadores lingüísticos últimamente se han desarrollado muchas herramientas para analizar el euskera y otras lenguas (UDpipe) accesible desde la Switchboard de CLARIN (Zinn, 2016). Además, para el euskera se han desarrollado

varias herramientas específicas como ANALHITZA (Otegi *et al.*, 2017), para extraer la información lingüística. Así, para el diseño adecuado de una intervención escrita, es fundamental integrar estratégicamente los analizadores lingüísticos en programas educativos para obtener evidencias y poder describir aquellos fenómenos lingüísticos que necesitan más atención. Según European Literacy Policy Network (ELINET) (2022) el uso estratégico de herramientas digitales implica el análisis de la escritura y, a partir de ese análisis, plantear intervenciones educativas adecuadas.

En la actualidad en el Sistema Educativo Vasco faltan herramientas para digitalizar textos escritos a mano, además no existe un corpus de estudiantes digitalizado y se necesitan adecuar los analizadores lingüísticos. Por último, no se especifica en el currículo la longitud de los textos del alumnado al final de cada ciclo de la educación obligatoria (desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria), ni qué medidas de vocabulario o estructuras lingüísticas deben conocer y emplear. En este sentido, es difícil, por un lado, ver el desarrollo de los estudiantes en la escritura y, por otro, dar un *feedback* basado en datos o realizar intervenciones adecuadas siguiendo los percentiles del alumnado que podría estar tanto por debajo como por encima de los umbrales del desarrollo lecto-escritor. En definitiva, mediante este capítulo, se pretende empezar a dar respuestas.

Método

El objetivo principal de este trabajo es la creación de un corpus de textos escritos a mano en euskera del Sistema Educativo Vasco para poder analizarlo automáticamente en el futuro. Para ello los objetivos secundarios de este trabajo son los siguientes:

- Digitalizar automáticamente y corregir manualmente para crear modelos de transcripción de textos en euskera, para poder analizarlo en el futuro.
- Crear un modelo de hoja (layout).
- Crear un modelo para HTR de textos escritos en euskera.
- Obtener un corpus digitalizado (texto en imagen) en euskera para el estudio de la escritura de estudiantes en Educación Obligatoria del Sistema Educativo Vasco.

Participantes

El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) es el responsable de llevar a cabo las Evaluaciones Diagnósticas de la Comunidad Autónoma Vasca. Esta institución nos ha proporcionado textos escritos del alumnado de Educación Primaria, respetando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los textos.

Herramientas

Para llevar a cabo esta investigación, se ha utilizado Transkribus, que es una plataforma que usa la Inteligencia Artificial (IA) para reconocer automáticamente la plantilla y dónde está el texto en una imagen y poder reconocer las letras en las imágenes. Para ello, se debe entrenar modelos de IA que se ajusten a los documentos específicos.

Proceso

Para obtener la plantilla y el HTR se han seguido los siguientes pasos:

1. Detectar el diseño de la página: mediante técnicas de IA, se ha creado un modelo de diseño para descartar el texto de la plantilla y poder detectar automáticamente las celdas del texto escrito por el alumnado (cuadro verde) y numerar las líneas de texto que aparecen en la esquina inferior izquierda (ver figura 1).

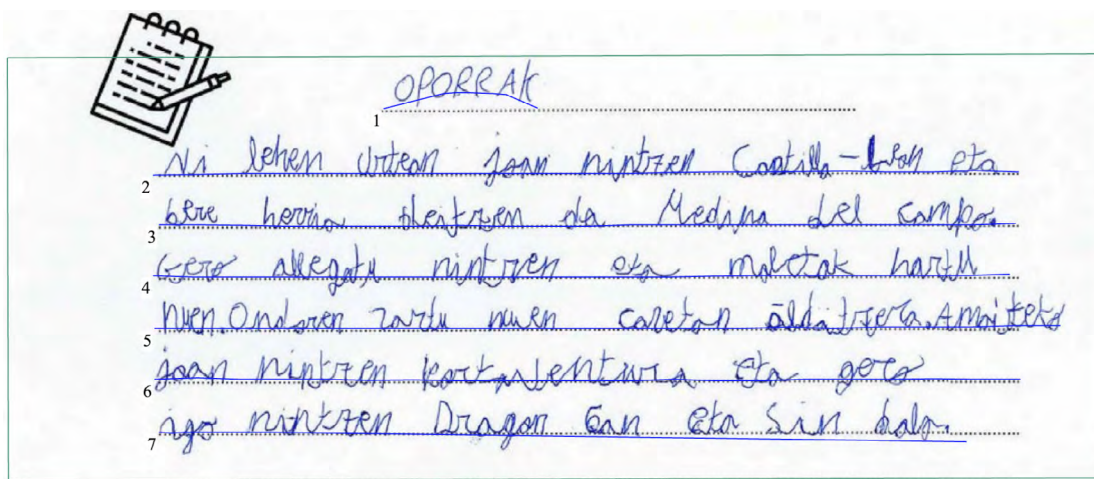


Figura 1

Detección del diseño de la página (layout)

2. Transcripción de textos: gracias al modelo de diseño de la plantilla, se han transcrito automáticamente lo que está dentro del cuadro verde y en las líneas numeradas detectadas, utilizando los modelos de HTR previamente creados en otros proyectos y utilizando técnicas de IA.

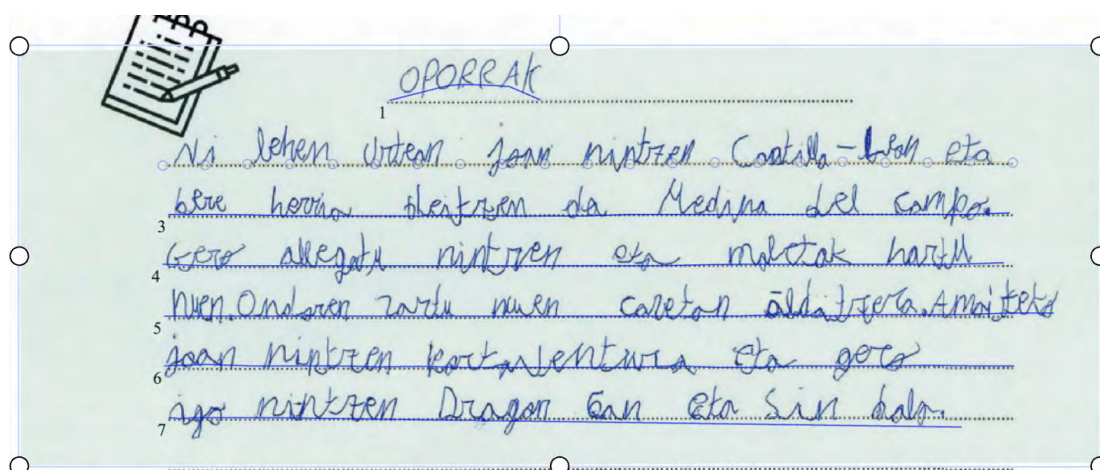
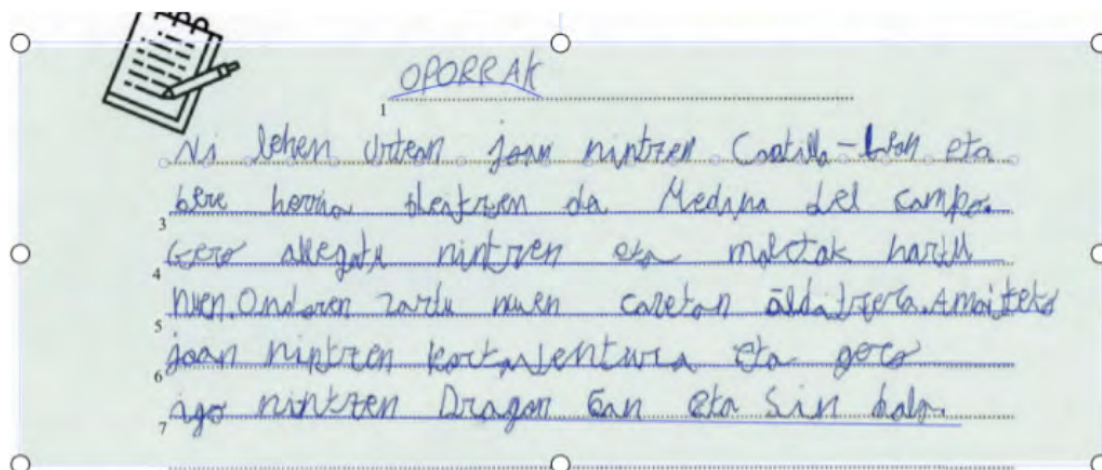


Figura 2

Transcripción automática de textos

3. Corrección de transcripciones: como es sabido, aunque estos modelos automáticos son adecuados, tienen una tasa de error. Para minimizar estos errores tanto como sea posible, estas transcripciones automáticas se han corregido manualmente, es decir, se han transcrito tal y como lo ha escrito el alumnado.



- 1 OPORRAK
- 2 Ni lehen urtean joan nintzen Castilla-Leon eta
- 3 bere herria deitzen da Medina del campo.
- 4 Gero allegatu nintzen eta maletak hartu
- 5 nuen. Ondoren zartu nuen casetan aldatzera. Amaiteko
- 6 joan nintzen portaventura eta gero
- 7 igo nintzen Dragon Can eta Sin bala.

Figura 3

Corrección de transcripciones

A través del proceso comentado anteriormente, se ha llevado a cabo el entrenamiento de modelos basados en Inteligencia Artificial (IA), enfocados en el *layout* y en HTR. Tras obtener textos corregidos manualmente se han mejorado los modelos de *layout* y HTR. Gracias al trabajo de corrección manual y utilizando técnicas de IA, se han ido creando modelos de *layout* y HTR con una tasa de error cada vez menor en Transkribus.

Resultados

En esta sección describiremos el corpus obtenido y los resultados de los modelos de *layout* y HTR.

Corpus

Este corpus está compuesto de 792 documentos con un tamaño de 68.652 palabras y 11.132 palabras únicas. Los documentos más largos tienen un rango de entre 160 y 175 palabras y los más cortos entre 5 y 10 palabras.

Además de los ejemplos utilizados hasta el momento, podemos observar en las frecuencias de los nombres y los verbos más frecuentes del corpus la temática del corpus: vacaciones en familia. No es de extrañar que el nombre más empleado sea el lema *opor* «vacaciones» con 787 apariciones y el verbo más frecuente es *joan* «ir» (vease tabla 1).

Tabla 1

Lemas de nombres y verbos y sus frecuencias en el corpus

Nombres	Frecuencias	Verbos	Frecuencias
opor	787	joan	2115
egun	770	pasatu	495
uda	644	pasa	495
ama	634	jolastu	434
lagun	609	ikusi	396
etxe	486	esan	247
aita	472	egon	236
(h)ondartza	472	(h)artu	201
familia	272	egiten	200
gauza	127	geratu	118

Por lo que hemos observado en el corpus hay muchos errores, como los de *(h)ondartza* «playa» y *(h)artu* «agarrar» que se escriben con «h» pero casi la mitad de las ocurrencias lo han escrito sin la «h». Otros errores pueden causar un ligero cambio en las frecuencias.

Modelos de *layout* y HTR

En cuanto a los resultados obtenidos, el modelo de *layout* ID 77229 fue entrenado en 714 páginas, con una tasa de error en letras del 2,28% en el corpus de evaluación.

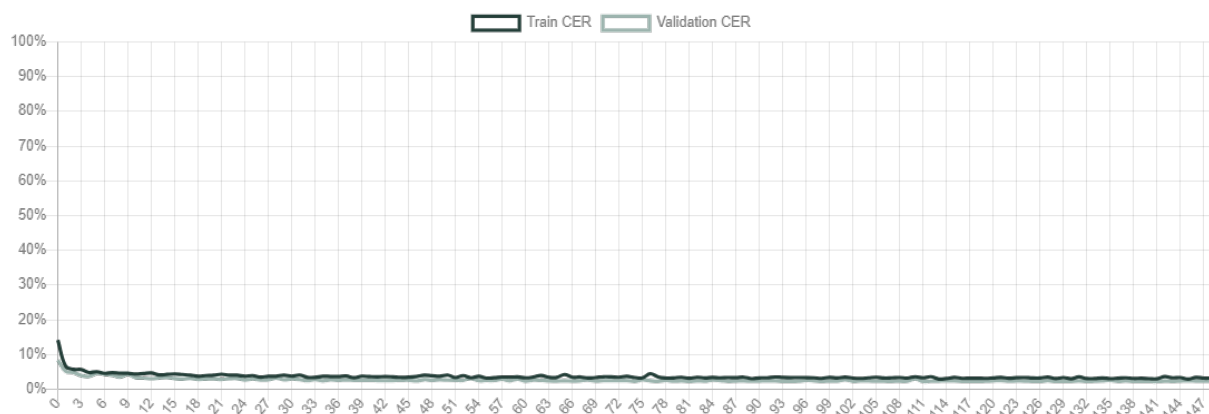


Figura 4

Resultado de *layout*

Por otro lado, el modelo HTR ID 77829 fue entrenado en 749 páginas y obtuvo una tasa de error en letras del 6,04%.

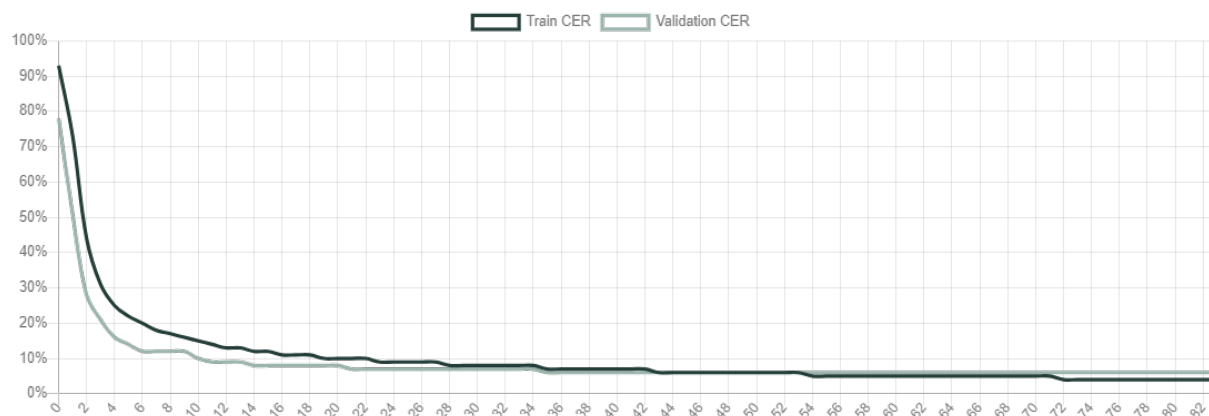


Figura 5

Resultado de HTR

Para analizar la versión manual y automática del documento ED23L-18562 hemos comparado las versiones con el fin de observar qué es lo que el modelo HTR ha transcrito correcta e incorrectamente. En la tabla 1 se observan las palabras en rojo que son transcritas incorrectamente y en verde las transcripciones manuales. Si la comparación coincide, las palabras aparecen sin color, pero si en la comparación no coincide una le-

tra Transkribus marca la diferencia de toda la palabra y escribe primero la transcripción automática y después la manual, en los colores mencionados. Esto sucede también si la diferencia es entre minúscula y mayúscula. Cuando hay un error secuencial en más de una palabra se sigue el mismo patrón, pero escribiendo primero todas las palabras automáticas y después las manuales (ejemplo, Uleko oporak › Udako Oporrak).

Tabla 2

**Comparación del texto ED23L-18562 en Transkribus
con errores en 19 palabras y 60 palabras sin errores**

1-1 #	Uleko oporrak	Udako Oporrak							
1-2 #	abaden	Pasaden	urtean Italiara joan nintzen, hondartzan						
1-3 #	arrain asko ikusi nuen	uneko	ureko	betaurrekin. Italian					
1-4 #	bi	urte	aste	egon ginen, oso ondo pasatu nuen. Urte					
1-5 #	hau oso ondo pasatuko dut eta leku askotara joan								
1-6 #	naiz nire familiarekin. Lehenengo nire	emaila	errira						
1-7 #	joango naiz,	Camion	Carrion	de	galatera	Calatraba	da gero	bestean.	Sestaon.
1-8 #	10 egun egongo naiz,	1	10	egun pasata	gerotxirema	- gero	Extrema	-	
1-9 #	durara joango naiz lagun batzuekin eta	begun	6 egun						
1-10 #	egongo	naiz txiremaduratik lortugalera	naiz. Extremaduratik Portugalera	joango					
1-11 #	naizizkoara	naiz	Lisboara	eta oso ondo pasatuko dut. Gero	lontu	Portu	-		
1-12 #	jatetik bestera	galetik	Sestaora	joango naiz.					

Conclusiones

En este trabajo se ha obtenido un corpus de 870 textos escritos del alumnado del Sistema Educativo Vasco. Además, se han entrenado modelos de *layout* y HTR en Transkribus para estudiantes de Educación Primaria, el modelo de *layout* con una tasa de error en letras del 2,28% en el corpus de evaluación y el modelo de HTR con una tasa de error en letras del 6,04% en el corpus de evaluación. Cabe señalar que

un sistema tradicional de HTR es considerado óptimo si alcanza una tasa de error inferior al margen establecido entre 5% y 7%. En este sentido, el modelo desarrollado representa un logro significativo por su precisión y adaptación.

En el futuro, tras verificar que no hay información relevante en el texto transcrito, se publicará este corpus y el modelo de HTR para transcribir textos en euskara. Además, se incluirán otros textos del Sistema Educativo Vasco para su posterior análisis lingüístico semiautomático, con la intención de observar el desarrollo de la lengua en los diferentes niveles educativos vascos. Una vez que esto se haga público los investigadores podrán determinar los umbrales y analizar la escritura basada en datos, ofrecer *feedback* y pautas para posibles intervenciones. Al mismo tiempo, se puede ayudar al Sistema Educativo Vasco a concretar los indicadores en los niveles de desarrollo de la escritura que, por ahora, son solo hipótesis de trabajo y a estructurar la enseñanza de la expresión escrita.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por la Diputación de Gipuzkoa en el marco del PROYECTO IDATZIZ: análisis de muestras de escritura en euskera mediante herramientas tecnológicas en 5 centros (P17) y en el marco de CLARIAH-EUS-gArA (2024-CIE2-000003-01) Diputación de Gipuzkoa. Agradecemos a ISEI-IVEI la cesión de datos anónimos.

Referencias bibliográficas

- Bazzaco, S. (2020). El reconocimiento automático de textos en letra gótica del Siglo de Oro: creación de un modelo HTR basado en libros de caballerías del siglo XVI en la plataforma Transkribus. *JANUS*, 9, 1-26.
- Berninger, V. y Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing* (pp. 57-81). JAI Press.
- Berninger V. y Winn W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 96-114). The Guilford Press.
- Connelly, V., y Hurst, G. (2001). The influence on handwriting fluency on writing quality in later primary and early secondary education. *Handwriting Today*, 2, 5-57.
- Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M., y Barnes, J. (2006). Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29, 175-196.
- Durrant, P. (2022). Studying children's writing development with a corpus. *Applied Corpus Linguistics*, 2(3), 100026. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2022.100026>
- ELINET (2022). Enhancing Digital Literacy Skills: Good Practices for Early and Primary Years Education. *Research report*. <https://elinet.pro/elinets-research-reports-are-available/>
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., y Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary students: a new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.

- Ibarra, I. (2016). *Esku-idazketa eta testu eleanitzen arteko loturak* [tesis doctoral, Universidad del País Vasco UPV/EHU]. ADDI. <https://addi.ehu.es/handle/10810/26312>
- ISEI-IVEI (2015). *Evaluación de diagnóstico. 4.º de primaria. Informe ejecutivo*. <https://isei-ivei.euskadi.eus/es/evaluaciones-diagnosticas/ed-mitad-de-etapa/ed-anteriores/ed15>
- Jones, D. (2004). *Automaticity of the transcription process in the production of written text* [tesis doctoral inédita]. University of Queensland Australia. UQ eSpace. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:107063>
- Martínez Cantón, C., Del Río Riande, G., Barrón, F., y De León, R. (2023). Inteligencia artificial para la transcripción de letra itálica española del siglo XVIII: Transkribus como herramienta para las Humanidades Digitales. *RHD*, 8, 109-127.
- Medwell, J. y Wray, D. (2008). Handwriting, a forgotten language skill? *Language And Education*, 22(1), 34-47.
- Muehlberger, G., Seaward, L., Terras, M., Ares Oliveira, S., Bosch, V., Bryan, M., Colutto, S., Déjean, H., Diem, M., Fiel, S., Gatos, B., Greinöcker, A., Grüning, T., Hackl, G., Haukkovaara, V., Heyer, G., Hirvonen, L., Hodel, T., Jokinen, M., ... Zagoris, K. (2019). Transforming scholarship in the archives through handwritten text recognition: Transkribus as a case study. *Journal of Documentation*, 75(5), 954-976. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/jd-07-2018-0114/full/html>
- Otegi, A., Imaz, O., Díaz de Ilarraza, A., Iruskietia M. y Uria, L. (2017). ANALHITZA: a tool to extract linguistic information from large corpora in Humanities research. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 58, 77-84.
- Peverley, S. (2006). The importance of handwriting speed in adult writing. *Developmental Neuropsychology*, 29, 197-216.
- Zinn, C. (2016). The CLARIN language resource switchboard. In *CLARIN Annual Conference*. <https://switchboard.clarin.eu/>

Reseñas biográficas

Leire Fernández Atorrasagasti. Ha sido investigadora contratada en el Museo de la Educación de la UPV/EHU. Es graduada en Pedagogía (2022, EHU/UPV) y Máster en Neuropsicología y Educación (2023, UNIR). Está realizando una tesis en torno a la escritura y es estudiante de posgrado (EHU).

Irene Ibarra. Es profesora agregada en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU. Es investigadora principal del proyecto IDATZIZ, subvencionado por la iniciativa «Etorkizuna Eraikiz» de la Diputación Foral de Gipuzkoa. Se ha formado en el uso de smart pens y el sistema HandSpy, el cual permite evaluar la escritura en tiempo real. Forma parte de la European Literacy Network y de Language in the Human-Machine Era y sus publicaciones se encuentran en su ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6655-4327>.

Mikel Iruskieta. Es profesor agregado en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) y doctor en Filología Vasca. Desde 2008, trabaja en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y participa en los grupos de investigación IXA, HITZ e Instituto de la Lengua Vasca. Tiene dos sexenios reconocidos y es IP en proyectos financiados por EJ y EHU. Sus publicaciones están disponibles online, y su ORCID es <https://orcid.org/0000-0002-6121-3902>.

ARO MODERNOKO EMAKUMEEI IKUSGARRITASUNA EMATEKO ESKU-HARTZEA

INTERVENTION TO MAKE THE FIGURE OF WOMEN IN MODERN AGE VISIBLE

Saioa Sagastizabal¹, Iratxe Gillate, Alex Ibáñez-Etxeberria

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Eskola, hiritarrak gizarteratzeko erakunde bat izanik, ezinbestekoa da gizarte hezkidetzaille baten alde egiteko. Lan honetan, Historiako arloan generoaren ikuspegia landuko da, Aro Modernoan emakumeei ikusgarritasuna emanez. Honetarako, ikas-egoera bat inplementatzea eta haren eraginkortasuna aztertzea da helburua, DBHko 2. mailako 91 ikaslerekin. Generoaren ikuspuntutik eraginkortasuna neurtzeko, hiru aldagai kontuan hartu dira. Ikerketa kuasi-esperimental honetan, pre- eta post-testak erabiliz, emakumeen historiaren ezagutza, historiaren ulermena eta ikasgaiarekiko motibazioa ebaluatu dituela. Emaizteak erakusten dute egindako interbentzioak emakumeen historiaren ulermena eta harekiko interesa handitzen dituztela. Beraz, hemendik ondorioztatu daiteke, genero-ikuspegia integratzen duten estrategiek historiaren ulermen kritikoa hobetzen dutela. Hala ere, gizon eta emakumeen arteko motibazioan ezberdintasunak nabarmenak dira, esku-hartzeak ikasleen iritzian izan ditzakeen ondorioak aztertzeko ikerketa-lerro berriak irekiz. Honekin batera, etorkizunean, esku-hartzeen iraupena luzatzea gomendatzen da, esku-hartzearen eragina modu zehatzagoan ulertzeko.

Hitz-gakoak: historiako irakaskuntza, emakumeen historia, ikas-egoera, genero berdintasuna.

Abstract

As an institution for the integration of citizenship, school is essential to support a co-educational society. The objective of this study is to analyze the gender perspective in the field of history, giving visibility to women in the Modern Era. To do this, a learning situation has been implemented, with 91 students, to make the history of women visible. To see its effectiveness, three variables have been taken into account. This quasi-experimental research, evaluated the knowledge of women's history, the understanding of history and the motivation for the lesson through pre- and post-test. The results show that the intervention performed increases the understanding and interest in the history of women. Therefore, it can be concluded that strategies integrating a gender perspective enhance a critical understanding of history. However, the differences in motivation between women and men are evident, opening new lines of research to analyze this. Along with this, it is recommended to extend the duration of interventions in the future to better understand their impact more precisely.

Keywords: History Teaching, Women's History, Learning Situation, Gender Equality.

¹ Harremanetarako: Saioa Sagastizabal, Matematika, Zientzia Esperimental eta Gizarte Zientzien didaktika, Hezkuntza Fakultatea, Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU. Sarriena, s/n (48940 Leioa). Helbide elektronikoa: ssagastizabal001@ikasle.ehu.eus

Sarrera

Historian emakumeen ekarpena eta presentzia maiz baztertua izan da, eta hau hezkuntzan ere islatu da, irakaskuntza-praktikak sarritan ikuspegi androzentrista bate-tik eraikiz. Historiaren irakaskuntza, tradizionalki, nazioaren narratiba sendotzera bide-ratu da, non emakumeak bigarren mailako aktore gisa aurkeztuak izan diren (Fontana, 2001). Hezkuntza-sistemetan nagusitu den ikuspegi androzentriko horrek, gizonen es-perientziak eta ekintzak lehenetsi ditu, emakumeen papera eta ekarpenak gutxietsiz edo ezkutatuz.

Horrez gain, historiaren irakaskuntza askotan deskribatzaile eta entziklopedikoa izan da, pentsamendu kritikoa sustatu gabe, eta gizartearen eredu hegemonikoak in-dartuz (Gómez-Carrasco eta Chapman, 2017). Horrek ondorioak ditu ikasleen ezagutza eta kontzientzia historikoan, eta oztopo da genero-berdintasunean oinarritutako hez-kuntza inklusiboa sustatzeko oztopo bat da. Beraz, beharrezkoa da ikerketa eta prak-tika pedagogikoak berrikustea, emakumeen historia integratuz.

Azken urteetan egindako ikerketek erakutsi dute emakumeen ekarpen histori-koak ikusgarri egiteak ikasleen historiaren ulermena hobetzen duela (Díez-Bedmar eta Fernández, 2019). Hala ere, eskoletako praktika pedagogikoek oraindik ere ema-kumeen bazterketa islatzen dute; testuliburuetan eta ikasketa-materialetan, adibidez, emakumeen historia ez da behar bezala txertatu (Bel, 2016).

Testuinguru honetan kokatzen da ikerketa hau, DBHko 2. mailako ikasgeletan ge-nero-ikuspegia barne hartzen duen interbentzio pedagogiko baten eraginkortasuna aztertzeko helburuarekin. Ikerketa kuasi-esperimental honen bidez ikusi nahi da ikas-egoera aurrera eramateak eraginik ote duen emakumeen historiari buruzko ezagutze-tan, hura ulertzeko eretan eta harekiko agertutako interes eta motibazioan.

Esku-hartze honetan, emakumeen historiari buruzko ezagutza, historia ulertzeko era eta interes eta motibazioak aztertuko dira, pre- eta post-testak erabiliz. Emaitzek erakusten dute genero ikuspegia integratzen duten irakaskuntza-metodoek historian emakumeek izan duten ekarpena ikusgarri egiten dutela eta ikasleen motibazioa hobe-tzen dutela, hezkuntza justuago eta inklusiboago baterako bidea irekiz (López-Navajas, 2022; Tassile, 2020).

Oinarri teorikoa

Historiaren irakaskuntzaren garrantzia eta ikuspegi kritikoen azterketa

Gizartean askotariko ikuspegiak daude Historia irakasteko behar edo arrazoiak de-finitzerakoan. Hala ere, politikari, filosofo, soziologo, psikologo eta pedagogoak, ikus-puntu desberdinak izan arren, honen balioa eskolako curriculumean aitortzerakoan bat egiten dute (Calvas-Ojeda *et al.*, 2019). Azken batean, kontzientzia historikoa garatzea beharrezkoa da gizartea ulertu eta honen kritika autorreflexiboa egiteko, honek, sub-jektuei identitate-zentzua eraiki eta ekintzak gizartean bideratzeko tresnak emango dizkielako (Bernal eta Pérez, 2019). Horrela, historiaren irakaskuntzaren helburuetako bat, inguratzen duen munduarekiko hiritar kritiko, parte-hartzaile eta interesdunak

garatzea izan behar da (Gómez-Carrasco *et al.*, 2014). EAEko oinarritzko hezkuntzaren curriculumak ere, Geografia eta Historiaren arloaren garrantzia aipatzen du, azalduz egungo munduan kokatzeko eta ulertu, zaindu eta honetaz gozatzen ikasteko beharrezkoa dela (77/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa).

Hala ere, tradizionalki, nazioek, Historiaren irakaskuntza nortasun nazionala indartu eta zabaltzeko tresna bezala erabili dute. Horrela, nazioaren, gizartearen eta nazio-arteko harremanen inguruan kontatutako narratibak, nazioek aukeratu dituzte (Foster, 2011). Argüelles-ek (2014) DBHko 2. mailako Historiako testuliburuak aztertu ditu, zein ikuspuntutatik lantzen den aztertze. Ondorioztatu duenez, doktrinamendu patriotikoa transmititzen da, «gu» eta «besteak» ikuspegitik eraikiz. Horrela, unibertsalak diren gertaera historikoak, ikuspuntu eurozentrikotik azaltzen dira, funtsezko protagonistak, garatutako gizartearen talde politiko eta ekonomiko nagusiak izanik. Beraz, botere eta publikotasunik at zeuden mendeko taldeak ez dira aipatzen (Fontana, 2001).

Mendeko taldeak identifikatzerakoan, ikusi da, ez curriculumean, ez didaktika eskuliburuetan, ezta testuliburuetan ere, ez zaiela garrantzirik ematen emakumeei, haurrei, txiroei, homosexuali eta elitekoak ez diren pertsona eta taldeei (Villalón eta Pagès, 2013). Generoaren ikuspegitik, historian ez da ia emakumerik aipatzen, gertaera politiko eta militarrik ikasten direlako batez ere (Gonzalez eta Lomas, 2002).

Beraz, emakumeen historia ikusarazteko, irakasteko era aldatu behar da. Gertaera, data eta tokiak ikasteaz gain, gertaerak zergatik eta nola gertatu ziren ere irakatsi behar da (Carretero, 2019). Orain arte, Historiaren irakaskuntza deskribatzaile eta entziklopedikoa izan da, pentsamendu kritikoa sustatu gabe, eta gizartearen eredu hegemonikoak indartuz (Gómez-Carrasco eta Chapman, 2017). Baina hau esanguratsua izateko, edukien memorizaziotik haratago joan behar da, eta ikasleei historikoki pentsatzen irakatsi behar zaie, iragana hobeto ulertu eta interpretatzeko (Bertram *et al.*, 2017). Honetarako, garrantzitsua da, historiari kanpo utzi diren baztertutako taldeen historia ere kontatzea, hauen artean emakumeak subjektu historiko bihurtuz (López-Navajas, 2017).

Genero ikuspuntua gizartean eta Gizarte Zientzietan

Gizartea antolatzerakoan generoak funtsezko garrantzia dauka (Imaz, 2019). Historikoki, filosofiak, erlijioak eta politikak androzentrismoa gizartean ezarri, transmititu eta normalizatu dute (Álvarez, 2022). Androzentrismoa sexismoaren adierazpenetako bat da, non gizonaren ikuspuntua gizarteria osoaren ikuspuntu eta zentro gisa hartzen den, emakumea «besteak» bihurtuz (JASS, d.g.). Horrela, sistemak gizonen nagusitasuna eta emakumeen menpekotasuna naturalizatzen du (Tassile, 2020).

Gizartean errotuta dagoen ikuspegi androzentrikoak hezkuntzan eragina dauka, hezkuntzaren bidez gizarteak nola funtzionatzen duen ikasi eta barneratzen delako. Horrela, adibidez, Historiako arloan, emakumeak ikusezin bihurtzen dira (Imaz, 2019; Inostroza *et al.*, 2022). Sánchez-Romero-k (2017) Celia Amorós espainiar filosofoaren hitzak erabiltzen ditu, hurrengo adieraziz: «maskulinitasunean finkatzen da begirada, errealitatea behatzeko. Hau da, ikerlariak edo pentsalariak gizonak eta emakumeak diren arren, eredu maskulinoak erabiltzen dituzte errealitatea azaltzeko, emakumeak

askotan bigarren mailan utziz». Honen ondorioz, eraikitako historiaren diskurtsoak «guztion historia» direla aldarrikatu arren, emakumeen esperientziak maiz baztertuta geratu dira.

Ikerketa postkolonialek eta feministek nabarmentzen dute, ezagutza ez dela inoiz objektiboa edo neutrala, baizik eta sortzen duen subjektuaren, lekuaren eta egoeraren menpekoa dela. Honen arabera, zientzia-ezagutza objektibo eta unibertsaltzat jotzen dugun arren, atzean, mendebaldeko gizon zuri kolonizatzailearen begirada ezkutatzen da (Pimmer, 2017); eta are gehiago, ikuspuntu feministaren teoriak adierazten du, ezagutza guztia kultura eta historiaren eraginpean eraikitzen dela (Maffia eta Suarez-Tomé, 2021).

Hau kontuan hartuta, emakumeen irudi historikoari buruzko ikuspegi integrala ezartzea beharrezkoa da (Álvarez, 2022). Emakumeak subjektu historiko gisa ikusteak eta historian zehar aurre egin behar izan dieten oztopoak esplizituki adierazteak, gizarte demokratikoago eta ekitatiboago bat eraikitzen lagun dezake (Díez-Bedmar eta Fernandez, 2019). Narrazio historiko global bat garatzeko, orain arteko egitura sozial, ekonomiko eta politiko tradizionalak azaltzea ez da nahikoa. Esparru pribatuaren, sexualitatearen, ugalketaren, emakumeen kulturaren, osasunaren, etxeko lanaren eta seme-alaben gizarteratzearen dimentsioak ere kontuan hartzen dituen testuinguru historiko bat bultzatu behar da (Guardia, 2015 eta Nash, 2020, Álvarez-ek aipatua, 2022).

Ildo honetan, feministek lan garrantzitsua egin dute, historiografia ofizialean ikusezinak diren historia pertsonalak eta kolektiboak berreraikiz. Honek, emakumeen ibilbide historikoan, ezinbesteko ekarpena egin du (Inostroza *et al.*, 2022).

Genero ikuspegia hezkuntzan eta Curriculumean

Eskolak, erakunde sozializatzaile gisa, kasu askotan ikuspegi androzentrikoa transmititzen du, horrek ondorio nabarmenak izanik ikasleen garapenean eta identitatean (Lomas 2002, Bel-ek aipatua, 2016). Espainian hainbat lege eta erreforma egon dira hezkuntza arloan LGE-tik (1970) LOMLOE-ra (2020). Baina, Curriculumean genero-ikuspegia lantzeari dagokionez, Díez-Bedmar-ek (2015) egindako ikerketak dio LOGSE (1990) izan zela berdintasuna eta hezkidetzari buruzko gaiak zeharka sartu zituen legea, eta LOE (2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa) izan zela gaia finkatu zuena. LOEk, hitzaurrean zein artikuluetan berdintasunari buruzko aipamen zuzenak ditu, hezkuntza helburuen artean gizonen eta emakumeen arteko benetako aukera-berdintasuna ezartzen du, edukietan sartuz. Hori, Hezkuntzaren Kalitatea Hobetzeko abenduaren 9ko 8/2013 Lege Organikoa (LOMCE) aitortzen du. Lege horren 1. artikuluan datorrenez, eskolan, gizonen eta emakumeen arteko benetako berdintasuna sustatzeko balioak garatu behar dira. Egungo Hezkuntza Legea, LOMLOE da, hau, genero berdintasunerako hezkuntza praktikan jartzearen alde benetan egiten duen lehen legea izanik (Moreno-Llaneza, 2023). Aurretiko hezkuntza-legeetan, hezkidetzarako kontzeptuak sartu arren, edukirik gabeko helburuak ziren eta hezkuntza-komunitate osoaren esku uzten zen honen lanketa.

Beraz, hezkidetzatza, ikasgeletara eramateko eguneroko oztopoak gainditzeko ahalgina egiten zuten irakasleek bakarrik lantzen zuten. Lege honetan, hezkidetzatza gai garrantzitsua da, legea hasieratik bukaeraraino zeharkatzen duelako. Honek positiboa badirudi ere, irakasle batzuk mesfidati agertzen dira. Izan ere, aurretik, hezkidetzatza hainbat

legetan bete beharreko zerbait bezala agertu den arren, behin eta berriz urratu da hezkuntza-eremu guztietan (Moreno-Llaneza, 2023).

Espanian, hezkuntza-sistemak curriculum irekiarekin funtzionatzen du, eremu geografiko bakoitzaren errealitate eta aniztasunera egokituz eta ikastetxeen errealitatera egokitzeko aukera emanez. Horrela, Euskal Autonomia Erkidegoan, maiatzaren 30eko 77/2023ko Dekretua daukagu. Bertan, generoaren kontzeptua hainbat alditan azaltzen da. Adibidez, ildo estrategikoak, printzipio pedagogikoak eta oinarritzko hezkuntzako helburuak definitzean, hezkidetzatza, genero-ikuspegia eta berdintasuna sustatzearen garrantzia azaltzen dira.

Testuliburuak eta irakasleen ikuspuntua

Eskolak, gizarteratzeko erakunde nagusi den aldetik, bidezko gizarte baten alde egiteko ardura du. Gizarteratze-prozesu honetan, material didaktikoek eta bereziki testuliburuak, eragin handia dute, ikasgeletan gehien erabiltzen diren baliabideak direlako eta arau moralak transmititzeko ahalmena dutelako (Álvarez, 2022). Hauek aztertu beharreko edukia zehazten dituztenez, diskurtsoak balio patriarkal hegemonikoetatik eraikiak badira, ikasleen ikuspegiaren eta identitatearen eragina izango dute (Fernández-Valencia, 2015).

Azken hamarkadan testuliburuak buruz egindako ikerketek egiaztatzen dute oso gutxitan aipatzen direla emakumeak (Castrillo *et al.*, 2021). Hauetan, emakumeen bazterketa bultzatzen duten mekanismoak ikusten dira, hala nola ikuspegi androzentrikoa, non emakumeen protagonismoa gutxietsia den, edo salbuespen ikuspegia, non emakumeak testuingurutik kanpo agertzen diren (López Navajas, 2022). Horrela, emakumeak bazterretan mantendu eta ezkutatzea sustatzen dute (Álvarez, 2022).

Emakumeei ikusgarritasuna emateko, politikan, literaturan edo artean emakumeen izenak sartzeari izan da testuliburuak joera. Honek, bi arrisku nagusi ditu: rol maskulinoak izateagatik aitortutako emakume handien «goitik beherako historia» errepikatzea, hauek indibidualtasunean irudikatuz, eta historia tradizionalaren osagarri bihurtzea, ikuspegi androzentriko eta mugatzaile batetik (Peinado, 2024).

Espanian, testuliburuaren azterketa duela lau hamarkadatik gorakoa den arren, oraindik protagonismo historikoa gizonen esku dago. Nahiz eta azken urteetan aldaketak egon diren emakumeen parte-hartzea ikusarazteko, testuliburuaren emakumeen historia gutxietsi edo bigarren mailan jartzen da (Álvarez, 2022). Horrek hainbat ondorio dakartzkie ikasleei: batetik, mutilek ikusten dute, garrantzitsua den guztia gizonek egin dutela, beraz, haiek egindako guztiak garrantzi handiagoa duela emakumeek egindakoak baino; bestetik, neskei erreferente garrantzitsuak ezkutatzen zaizkie (Moreno-Llaneza, 2023).

Beraz, narrazio historikoetan emakumeak daukaten papera kritikagarria da, bere ekintza arloak gutxiesten direlako eta genero estereotipo tradizionalak betikotzen direlako. Biek ala biek, iraganaren interpretazio okerra izateaz gain, ikasleei eredu diskriminatzaileak transmititzea dakarte (López-Navajas, 2014; Ortega, 2017). Ondorioz, testuliburuaren emakumeen historia segmentatzeaz utzi eta ikuspegi integrala hartzea beharrezkoa da, emakumeak subjektu historiko garrantzitsu gisa ikusarazi eta narrazioa tradizionalak gainditzeko (Peinado, 2024).

Ikuspegi hezkidetzailera praktikara eramateko, beharrezkoa da historiaren irakaskuntzan emakumeei lotutako eta orain arte ahaztutako gaiak landuz ekitea (Castrillo *et al.*, 2021), testuliburuak garai historikoak jorratzean dituzten gabeziak ikusarazi eta ordezkatzuz (Saiz, 2010). Horrela, historia ikastearekin, pentsamendu historikoa garatzearekin eta herritarren gaitasuna eskuratzearekin zerikusia duten gaien artean, genero-desberdintasunei buruzkoa kokatu beharko litzateke erdigunean (García-Luque y Peinado, 2015).

Irakasleen praktikak eta haien irudikapenak irakaskuntza-eredu jakin batzuk bermatzea baldintzatzen dutenez, horiek aztertzea ezinbestekoa da genero-ikuspegi inklusiboago bat garatzeko (Colás, 2004). Azken batean, hauen prestakuntzak eta jarrerak eragina dute ikasgeletan sortzen diren ikaskuntza-prozesuetan; beraz, irakasleen prestakuntza egokia izatea eta genero-ikuspegiaren txertaketa bermatzea beharrezkoa da. Horrek aukera ematen du genero-eredu estereotipatuak ezabatzeko eta historiako narrazio tradizionalak zalantzan jartzeko (Fernández-Valencia, 2004).

Irakasleak dira ikaskuntza-prozesuak gidatzen dituztenak eta informazio-iturriak hautatzen dituztenak; horregatik, irakasleek beraien jarrerei buruzko hausnarketa kritikoa egitea eta hauek ikasgeletan nola islatzen diren aztertzea premiazkoa da (Díez-Bedmar, 2019). Horrela, irakasleek historia generoaren ikuspegitik aztertzeke eta sustatzeko gaitasuna garatu dezakete, ikasgelan genero-berdintasunerako espazioak sortuz.

Irakasleen prestakuntzari dagokionez, Ortega-k (2018) Pagès (1996) eta Adler-i (2008) erreferentzia egiten die, azaltzeko komenigarria dela irakasleen sinesmenak, pentsamendua eta jarrerak kontuan hartzea. Irakasleen sinesmen eta jarrerei buruzko informazio horren erabilera eta haien berregituraketa ahalbidetzeak, irakaskuntza-praktikak hobetzea ekarriko luke, bereziki genero-ikuspegi integratzailea aplikatuz. Ondorioz, irakasleek genero-ikuspegia duten historiako irakaskuntza-eremuak eraikitzea sustatu behar dute.

Emakumeak eta Aro Modernoa

Aro Modernoa xv. eta xviii. mendeen artean kokatzen da. Historialari batzuek 1453an ematen diote hasiera, Otomandar Inperioak Konstantinopla hartu eta Ekialdeko Erromatar Inperioa amaitu zenean. Beste batzuek, 1492. urtean kokatzen dute, Kolonen ontziak Amerikara lehenengoz heldu zirenean. Amaiera ezartzeko, gehienek 1789. urtea erabiltzen dute, Frantziako Iraultza hastearekin batera. Kontuan hartu behar da historiaren banaketa hau mendebaldean egin diren historiari buruzko azterketetatik aterata dela, beraz, Europako mendebaldeko kulturaren garapenean oinarrituta dago (Kiss, 2023).

Aro honetan, emakumeek izan zuten egoera erdigunean jarriz, nabarmena da gizarte patriarkal baten mende zeuden arren, Aro Modernoan zehar, emakumeek rol aktiboagoa eta nabarmenagoa hartu zutela gizartean eta politikan, nahiz eta hori pixkanakako prozesua izan zen. Aldaketa hori ulertzeko, testuinguru desberdinetan gizonen eta emakumeen arteko harremanak eta eraginak eta haien artean gertatzen ziren transakzioak aztertu behar dira. Alegia, nola eragiten zioten elkarri, eta horrek nola eragiten zion gizarte osoari (López-Cordón, 2015).

Hala ere, aurretik aipatu bezala, emakumeek ez daukate ikusgarritasunik Aro Modernoko narrazioetan. Espainiako eskuliburuetan narratiba lineala azaltzen da, non historia politikoa eta instituzionala nagusi den, erregealdi eta egoera politiko eta kul-

turaletan oinarrituz (Gómez-Carrasco eta Chapman, 2017). Hau Aro Modernoaren kontaketan islatzen da, aldaketa politiko, ekonomiko eta kulturalak bakarrik azaltzen direlako (Kiss, 2023). Egunerokotasuna ez da ia lantzen, eta gizarteri bigarren mailako garrantzia ematen zaio (Gómez-Carrasco eta Chapman, 2017).

Baina honek ez du esan nahi Aro Modernoan emakumeek ezer egin ez zutenik edo ez duenik merezi eurei toki bat ematea. Aro Modernoak aldaketa teknologiko esanguratsuak izan zituen, eta emakumeen lana erabakigarria izan zen, nahiz eta ez zen horrela ikusten (Ortega eta Ruiz, 2024). Lan-kulturan eta lan-nortasunetan eragin handia izan zuten generoak eta gizarte-klaseak. Autore hauek zazpi emakume langile talde identifikatu dituzte —besteak beste, iruleak, umatze-emakumeak, espartzuak, kudeatzaileak, labanderak, artisauak eta inprentan lan egiten zutenak—, eta hauetako bakoitzak berezitasun teknologiko eta sozialak ulertzeko informazioa ematen dute.

Azaldutako guztiak eragina du egungo emakumeengan; izan ere, emakumeak ez dira kultura-ekarpenetan aintzat hartzen, ez zaie gizarte-baliorik ematen, eta, beraz, ukatu egiten zaie kultura eta historiaren protagonista izatea. Hezkuntza-sistematik transmititzen den androzentrismo hori genero-desberdintasun sozialen egituraren oinarrietako bat da, eta kontakizun historikoaren distortsio-elementu nabarmenetako bat (López-Navajas, 2022).

Álvarez-ek (2022) aipatzen du, emakumeak beste gizarte-eragile batzuen erlazioaren arabera kokatzen direla, horrela, hauen zeregina gutxietsiz eta bigarren mailako elementu sozial bihurtuz. Hau naturalizatzek, genero-indarkeriatik kristalezko sabaira edo genero-arrakala digitalera doazen diskriminazioak sustatzen eta elikatzen ditu. Gainera, emakumeen garapen pertsonala eta profesionala oztopatzen du (López-Navajas, 2022). Beraz, genero-ikuspegia funtsezko tresna da, ikuspuntu teorikotik eta esku-hartze soziokulturaletatik generoen arteko harremanari dagokion izaera hierarkikoa desnaturalizatzeko (Tassile, 2020).

Emakumeek Historiako kontaketa izan duten egoera aintzat hartuta eta honek dakartzan eraginak eta bistan geratu diren gabeziak ikusmiran kokatuz, ikerketa honen helburu orokorra, ikasleek emakumeen historiari buruz daukaten ezagutzan, historia ulertzeko moduan eta motibazio eta interesean, diseinatu den ikas-egoerak eraginkortasunik izan duen aztertzea da, bai orokorrean eta baita generoen banaketa eginda ere, hauetan desberdintasunik dagoen ikusteko. Era zehatzago batean honako hiru helburu espezifiko izango ditugu aztergai:

1. Helburua: DBHko ikasle talde batek ikas-egoera eta gero emakumeen historiaren ezagutzan aldaketak izan dituzten aztertzea, bai talde guztiek batera izan duen aldaketa eta baita generoa kontuan hartuta ere.
2. Helburua: Ikas-egoera aurrera eramane den DBHko geletako ikasleengan esku-hartzeak Historia ulertzeko daukaten moduan eraginik izan duen aztertzea, bai parte-hartzaile guztiak batera izan duten eboluzioa aztertuz eta baita generoaren arabera banatuta aztertuz ere.
3. Helburua: DBHn ikasle talde batek historia arloarekiko daukaten motibazioan eta interesean esku-hartzeak eraginik izan duen aztertzea talde osoa kontuan harturik batetik; eta generoaren arabera desberdintasunak dauden identifikatzea bestetik.

Metodoa

Ikerketa kuantitatiboa erabili da eta diseinu kuasi-esperimental da. Honekin batera, kontrol talderik gabeko esku-hartzea aurrera eraman da, pre- eta post-testaren bidez datuak bilduz.

Parte-hartzaileak

Aurrera eraman den ikerketa, Uribe Butroiko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako zentro batean burutu da, 2. mailan. 6 klaseetako 91 ikaslek hartu dute parte, 13-15 urte bitartekoak (% 54,95; $n = 50$ emakumeak eta % 45,05; $n = 41$ gizonak). Institutu hau ko-menientziagatik hautatu da, laguntzeko prestutasuna eta izaera publikoa bezalako faktoreak kontuan hartuta. Esku-hartzea 2024ko apirilean eraman da aurrera, Geografia eta Historiako arloaren barruan.

Tresnak

Eraitzen neurri nagusia ikertutako hiru aldagaien aldaketa izan da: emakumeen historiaren ezagutza; historia ulertzeko modua; eta motibazioa eta interesa (1. taula). Horretarako Likert motako (1 = oso gutxi, 4 = asko) 17 item-ek osatutako galdetegia erabili da. Hau sortzeko, eredu bezala Castrillo *et al.*-ek (prentsan) egindako galdetegia erabili da. Galdetegi osoaren ezaugarri psikometrikoek adierazten dute, fidagarritasun egokia duela ($\alpha = .888$), eta faktORIZAZIOA egiteko egokitasuna ($KMO = .828$; $\chi^2(136) = 742.294$; $p < .001$).

1. taula

Aldagaiak eta itemak

Aldagaiak	Itemak
1. Emakumeen historiaren ezagutza	1, 2, 3, 4, 5
2. Historia ulertzeko modua	6, 7, 8, 9
3. Motibazioa eta interesa	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17

Lehenengoak, Emakumeen ezagutzaren historia deritzonak, parte-hartzaileek genero-ikuspegitik historiako kontzeptu garrantzitsuei buruz duten ezagutza aztertzen du. Aldagai hau 5 itemek osatzen dute, faktORIZAZIO egokia dutenak ($KMO = .781$; $\chi^2(10) = 100.457$; $p < .001$) eta fidagarritasun altua ere azaltzen du ($\alpha = .765$).

Bigarren aldagaiak, Historia ulertzeko modua denak ($KMO = .685$; $\chi^2(6) = 55155$; $p < .001$), parte-hartzaileek, bai genero aldetik eta baita beste dimentsio batzuen aldetik, historia nola ulertzen duten aztertzea du helburu. 4 itemek osatzen dute, honen fidagarritasuna muga egonik ($\alpha = .669$).

Hirugarren eta azken aldagaia, Motibazioa eta interesa ($KMO = .810$; $\chi^2(28) = 438.018$; $p < .001$), parte hartzaileek Historiarekiko duten motibazioan eta interesean esku-hartzea egin eta gero eboluziorik egon den ikustera bideratuta dago. 8 itemek osatzen dute. Honen fidagarritasuna altua da ($\alpha = .910$).

Prozedura

Zentroaren baimena eta irakasleen oniritzia jasota, ikasleei egingo dena azaldu zaie, aukera emanez pre- eta post-testak betetzeko edo ez.

Esku-hartzea egin aurretik, irakasleekin hitz egin da, hauek ezagutu, egin nahi dena azaldu eta euren iritzia, ikuspuntua eta jarraitzen duten metodologia kontuan hartuz, esku-hartzea moldatzeko. Behin irakasleak eta testuingurua ezagututa, interbentzio bat sortu eta aurrera eraman da, emakumeek Historian izandako garrantzia ikusarazteko asmoz.

Ikas-egoeraren helburua, ikasleek Historiaren narratiba androzentrismoa dela ikustea, eta Aro Modernoan emakume batzuk izan zuten papera eta lana ikusaraztea izan da. Proiektua 6 ikasgelatan eraman da aurrera, bakoitzean lau saio hartuz (saio bakoitzak ordubetekoak) (2. taula). 4 saio hauetan bi gai landu dira: Aro Modernoan egon ziren emakume ezagunak eta emakumeek Aro Modernoan egiten zituzten lanbideak.

2. taula

Saioak eta egindako jarduerak

Saioak	Jarduerak
1. Saioa	Ikasleek liburua zabaldu eta aurkitutako lehenengo 4 izenak post-it batean idatzi zituzten. Ondoren, arbelean taula bat egin genuen, zutabe batean emakumeak eta bestean gizonak jarri. Ikasleek, post-it-ak taulan kokatu zituzten eta gero horren hausnarketa bat egin genuen, ikusaraziz, emakumeak ez daudela presente narrazio historikoetan. Aro Modernoan «ezagunak» izan ziren emakumeen zerrenda bat pasatu zitzaion ikasleei, eta hiruak jarri, bat aukeratu zuten. Ondoren, honi buruzko informazioa bilatu zuten, galdera batzuk jarraituz.
2. Saioa	Informazioa bilatzen amaitu eta hirukote bakoitzak klasearen aurrean aurkeztu zuten bilatutakoa, denbora-lerro bat sortuz arbelean, aurkeztutako emakume guztien izenekin.
3. Saioa	Klasea 4 taldetan banatu eta bakoitzari emakumeek egiten zuten ofizio bati buruzko informazioa banatu zitzaion eta kartulina handi bat. Eurek informazioa irakurri, ulertu eta posterra egiten hasi ziren.
4. Saioa	Posterra amaitu eta klasearen aurrean aurkeztu zuten talde bakoitzak landu zuten ofizioa eta gero korridorean jarri ziren posterrak.

Erabilitako jarduerekin, ikasleen motibazioa eta inplikazioa bilatu da. Horrela indarguneen aldetik, ikasle bakoitza bere ikaskuntzaren arduradun eta protagonista sentitzea bultzatu nahi izan da, prozesuan gehiago inplikatzeko eta kontzeptuak hobeto barneratzeko. Interbentzioaren eraginkortasunari buruzko informazioa biltzeko, pre- eta post-test bat aplikatu zaie ikasleei, esku-hartzearen aurretik eta ondoren.

Analisi estatistikoak

Balio atipikorik eta balio galdu ez-aleatorioen patroirik ez zegoela egiaztatu ondoren, aldagai bakoitzerako eta itemetarako estatistiko deskribatzaileak kalkulatu ziren isolatuta. Batezbestekoen ezberdintasunak aurretik/ondoren aztertzeko, normaltasun-parametroak betetzen ez zirenez, Mann-Whitney eta Wilcoxonon U probak erabili ziren, efektuaren tamainari buruzko kalkuluekin batera. IBM SPSS Statistics 27 programa erabili da honetarako.

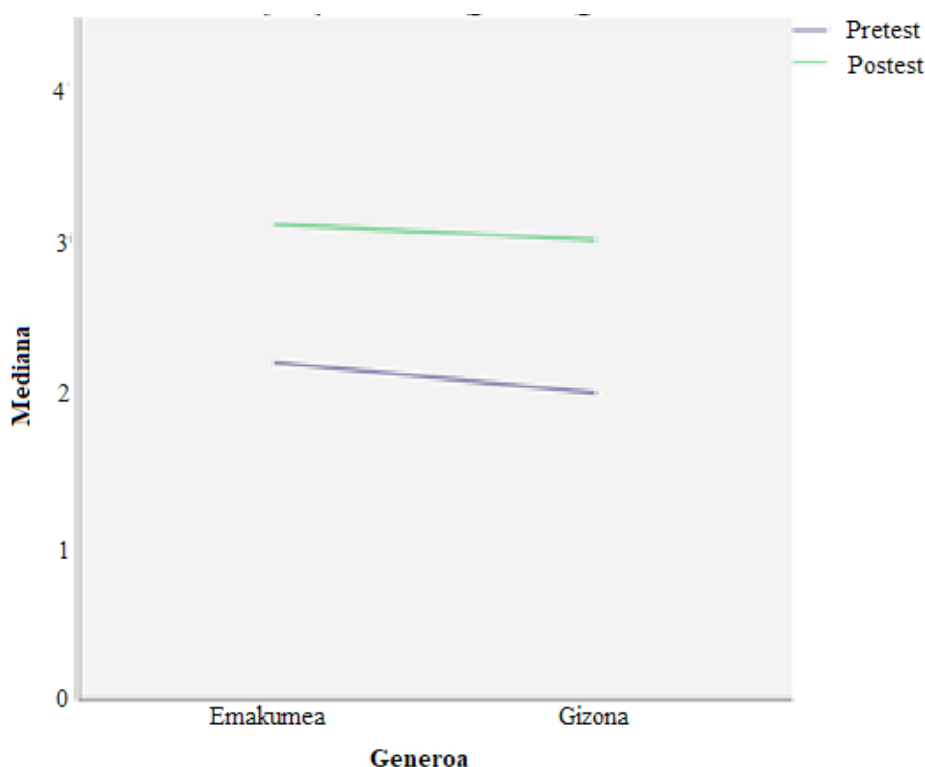
Emaitzak

Emaitzak azaltzeko, helburuetan azaldutako hiru aldagaiak hartuko dira kontuan.

Emakumeen historiaren ezagutza

Mann Whitneyren U-a erabiliz emaitzek adierazi dute, proiektuan parte hartu baino lehen ez dutela desberdintasun esanguratsurik adierazi emakume ($Mdn = 2.20$; Rango = 2) eta gizonen artean ($Mdn = 2$; Rango = 2) $U(90) = 781.500$; $p = .069$. Aldiz, proiektuan parte hartu ostean ezberdintasun esanguratsuak agertzen dira, non emakumeen puntuazioak ($Mdn = 3$; Rango = 2) gizonenak ($Mdn = 3$; Rango = 3) baino altuagoak diren $U(90) = 740.500$; $p = .031$, tamainaren efektua ertainera hurbilduz ($d = 0.463$).

Wilcoxon analisia eginez, emaitzek erakutsi dute ezberdintasun esanguratsuak daudela proiektuan parte hartu baino lehen ($Mdn = 2$; Rango = 2) eta gero ($Mdn = 3$; Rango = 3) $Z(89) = 7.201$; $p < .001$, tamainaren efektua handia izanik ($d = 1.262$). Emaitzak generoaren arabera sailkatzean ikusten da ezberdintasunak esanguratsuak direla, efektuaren tamaina handiarekin emakume ($Z(48) = 5.484$; $p < .001$; $d = 1.331$) eta gizonentzat ($Z(41) = 4.505$; $p < .001$; $d = 1.147$), baina Irudia 1en irudikatuta agertzen den grafikoan ikusi ahal den moduan, emakumeen mediana altuagoa da proiektua baino lehen eta gero.



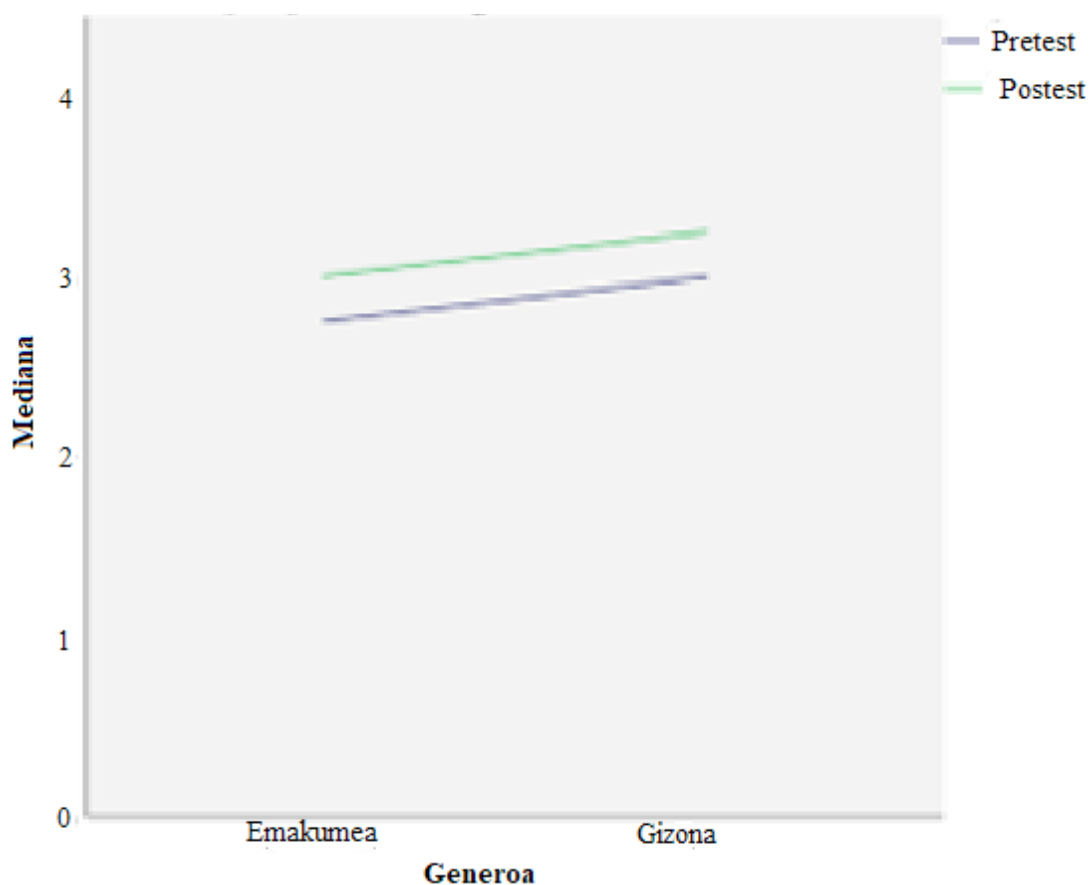
Grafikoa 1

Aldaketak generoaren arabera 1. aldagaia kontuan hartuta pre- eta post-testean

Historia ulertzeko modua

Mann-Whitney U proba eginez ikusi da, ez dagoela desberdintasun esanguratsurik emakumeen pre-testeko emaitzetan ($Mdn = 2.75$; Rango = 3) eta gizonen artekoetan ($Mdn = 3$; Rango = 3), $U = 862.000$; $p = .190$. Post-testean ere ez dira desberdintasun esanguratsurik egon emakume ($Mdn = 3$, Rango = 2) eta gizonen ($Mdn = 3.25$; Rango = 3) artean, $U(90) = 863.000$; $p = .247$.

Wilcoxon probaren emaitzetan ikusi denez, hobekuntza egon da puntuazio orokorretan, eta mediana 2.75etik (Rango = 3) 3ra (Rango = 3) igo da, $Z(90) = 2.843$; $p = .004$; $d = .434$. generoaren arabera sailkatzean, ikusi da bai emakumeek eta bai gizonek hobekuntza esanguratsuak izan dituztela. Emakumeen kasuan, emaitzek aldaketa esanguratsua adierazi dute ($Z(49) = 1.958$; $p \leq .050$; $d = .404$) baita gizonen kasuan ere ($Z(41) = 2.143$; $p = .032$; $d = .487$). Irudia 2n irudikatuta agertzen den grafikoan ikusi ahal den moduan, gizonen mediana altuagoa da, proiektua baino lehen eta ondoren.



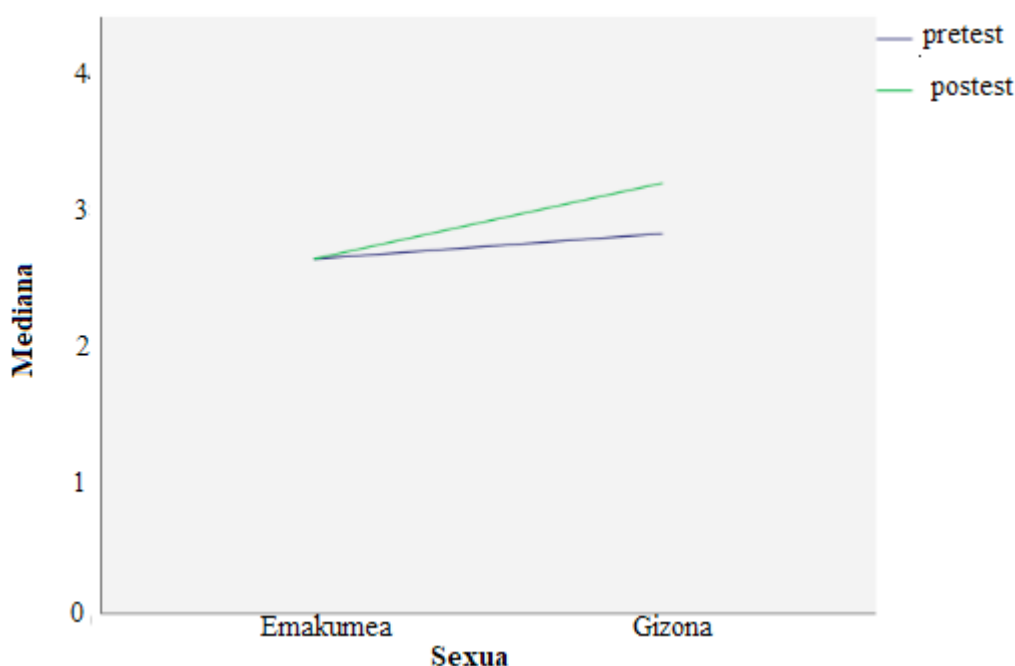
Grafikoa 2

Aldaketak generoaren arabera 2. aldagaia kontuan hartuta pre- eta post-testean

Motibazioa eta interesa

Mann Whitneyren U-a erabiliz, emaitzak hurrengoak dira: esku-hartzea egin aurretik, ez da alde nabarmenik egon emakumezkoen (Mdn = 2.38; Rango = 4) eta gizonezkoen (Mdn = 2.81; Rango = 4) puntuazioen artean, $U(89) = 826.000$; $p = .204$. Esku hartzean parte hartu ostean, puntuazioaren batez bestekoa handitu arren, bai emakumezkoena (Mdn = 2.56; Rango = 4), bai gizonezkoena (Mdn = 3.19; Rango = 4), emakumeen eta gizonen arteko desberdintasunek ez dute garrantzi estatistikorik izan $U(88) = 732.500$; $p = .056$.

Wilcoson analisia erabiliz emaitzek erakutsi dute, hobekuntza esanguratsuak daukela puntuaketa orokorrean, mediana 2.63tik (Rango = 4) 2.75ra (Rango = 4) pasatuz, $Z(87) = 2.580$; $p = .010$; $d = .399$. Emaitzak generoaren arabera sailkatuz, ikusten da, emakumeek ez dutela hobekuntza esanguratsurik adierazi ($Z(47) = 1.590$; $p = .112$). Gizonek aldiz, bai erakutsi dute hobekuntza esanguratsua ($Z(40) = 2.098$; $p = .036$; $d = .483$). Irudia 3n irudikatuta agertzen den grafikoan ikusi ahal den moduan, gizonen mediana altuagoa da proiektua baino lehen eta gero, batez ere, gorakada nabarmena izanez post-testean, emakumeena baino altuagoa izanik.



Grafikoa 3

Aldaketak generoaren arabera 3. aldagaia kontuan hartuta pre- eta post-testean

Eztabaida

Esparru-teorikoan azaleratutako hainbat ideietako bat Gizarte-Zientzien esparruak ikuspegi androzentrismo oinarri duela da, emakumeak ikusezin bihurtzen direlarik (Inostroza et al., 2022). Hau kontuan izanik, ikerketa honen helburu nagusia, DBHko bigarren mailan lantzen den Historiako arloan, emakumeen paperari garrantzia eta ikusgarritasuna emateko diseinatutako interbentzioaren eraginkortasuna aztertzea izan da.

Aztertutako aldagai desberdinetan jasotako emaitzek, proiektuak emakumeen historiaren ezagutzan, historiaren ulermenean eta parte-hartzaileen motibazioan eta interesean izan duen eraginaren ikuspegi argia eskaintzen dute; alde batetik, hasierako eta amaierako testak orokorrean aztertuz, eta beste aldetik, generoaren arabera bereiziz.

Emakumeen historiaren inguruan duten ezagutzari dagokionez, pre-test-eko emaitzetan ikusi daitekeenez, gaiaren inguruan ikasleek zeuzkaten ezagutzak ez dira altuak ($Mdn = 2$; Rango = 2) eta ez da alde nabarmenik ikusi emakumeen eta gizonen puntuazioen artean. Honen arrazoia izan daiteke, irakasleek baliabide eta material berdinak erabili dituztela guztiekin oinarritzko jakintzak lantzerako orduan, hau da, testuliburuak. Beraz, emaitza hauek esparru teorikoan aipatutakoarekin bat datoz, hau da, testuliburuetan emakumeen bazterketa bultzatzen duten mekanismoak ikusten direla, hala nola ikuspegi androzentrikoa edo salbuespen ikuspegia (López-Navajas, 2022).

Hala ere, proiektuan parte hartu ondoren, desberdintasunak esanguratsu bihurtu dira, eta emakumezkoek puntuazio altuagoak lortu dituzte. Efectuaren tamaina kon-

tuan hartuta ($d = .463$), esan dezakegu proiektua bereziki eraginkorra izan dela emakumeek beren historiari buruz zuten ezagutza areagotzeko. Ikas-egoera honetan erdigunean jarri direnez, baliteke, emakume bezala euren burua identifikatzen duten ikasleek, eurentzako erreferenteak izan daitezkeen emakumeak Historian ekarpenak egin zituztela ikustean jasotako informazioa hurbilago sentitzea eta horregatik puntuazio altuagoa ateratzea. Azken batean, emakumeak ez dira normalean kultura-ekarpenetan aintzat hartzen, ez zaie gizarte-baliorik ematen, eta, beraz, ukatu egiten zaie kultura eta historiaren protagonista izatea (López-Navajas, 2022). Ondorioz, emakumeei erreferente garrantzitsuak ezkutatzen zaizkie eta beste gizarte-eragile batzuen erlazioaren arabera kokatzen dira, horrela, hauen zeregina gutxietsiz eta bigarren mailako elementu sozial bihurtuz (Álvarez, 2022; Moreno-Llaneza, 2023). Baina, emaitza hau ikusita, esan daiteke, genero-ikuspegia funtsezko tresna dela, ikuspuntu teorikotik eta esku-hartze soziokulturaletatik generoen arteko harremanari dagokion izaera hierarkikoa desnaturalizatzeko (Tassile, 2020).

Historia ulertzeari dagokionez, talde osoaren aurreko eta ondorengo emaitzak konparatuta, ikusten da, ondorengo emaitzetan hobekuntza egon dela. Honek erakusten du, testuliburuak emandako ikuspegi androzentrikoa ikas egoerarekin zabaltzean, beste era batera ulertu dutela Historia. Azken batean, Historia ikasteko izan dituzten narrazio erreferenteak testuliburuetatik ateratakoan dira eta hauetan emakumeen presentzia pixkanaka handitu den arren, oraindik ere protagonismo historikoa gizonen esku dago nagusiki (Bel, 2016). Aurrera eramandako ikas-egoeran emakumeek historian egindako ekarpenak erdigunean jartzean, ikuspegi hori aldatu da eta baita ikasleek Historia ulertzeko daukaten modua ere. Beraz, ikusi da, irakasleek bertan esku-hartzeko aukera dutela, azkenean, hauek direlako ikaskuntza-prozesuak gidatzen dituztenak eta informazio-iturriak hautatzen dituztenak (Díez-Bedmar, 2019).

Aldagai honetan, emakume eta gizonen artean ez da ezberdintasun esanguratsurik aurkitu ez pre-testeak konparatzean eta ezta post-testak konparatzean ere. Generoen arteko erantzunak berdintsuak izatearen arrazoia izan daiteke, azalpenak, baliabideak eta materiala ematerako orduan, ez dela banaketarik egin, eta beraz, guztiek informazio eta euskarri berdinak izatean, Historia ulertzeko modua ere antzerakoa izan daiteke. Azken batean, Historia ulertzeko moduak, lotura estua dauka irakasleen praktika eta haien irudikapenarekin, honek irakaskuntza-eredu jakin batzuk bermatzea baldintzatzen dutelako (Colás, 2004).

Azkenik, motibazioari eta interesari lotuta, aurreko aldagaian ikusitako antzeko joera erakutsi dute emaitzek. Emakumeen eta gizonen artean ez da alde nabarmenik aurkitu esku-hartzea egin aurretik. Esku-hartzearekin ondoren, hobekuntza orokorra esanguratsua izan da, eta horrek iradokitzen du ikas-egoerak parte-hartzaileen motibazioa eta interesa handitzea lortu duela, nahiz eta efektu hori nabarmenagoa izan gizonengan. Honen arrazoia izan daiteke, aurretik, gizonek agian ez dutela gai honen inguruan hausnartu eta azken batean, testuliburuetan kontatutako narrazioetan, mutilek ikasten dute, garrantzitsua den guztia gizonek egin dutela, eta, beraz, haiek egindako guztiak garrantzi handiagoa duela emakumeek egindakoak baino (Moreno-Llaneza, 2023). Beraz, gai hau ikusaraztean, honetaz konturatu ahal izan dira. Bestalde, aipatzen da, emakumeen emaitzetan ere ikusten dela esku-hartzeak eragin positiboa izan zuela, nahiz eta hain nabarmena ez izan.

Laburbilduz, ikerketa honen helburua kontuan harturik, emaitzek adierazten dutenez, proiektuak eragin positiboa izan du emakumeen historiaren ezagutzan, historiaren ulermenean eta parte-hartzaileen motibazioan eta interesean, eta desberdintasunak izan ditu generoaren arabera. Bereziki, badirudi proiektua eraginkorragoa izan dela emakumeek beren historiari buruz duten ezagutza areagotzeko, eta horrek nabarmendu egiten du genero-ikuspegia barne hartzen duten hezkuntza-ikuspegi garrantzia.

Hala ere, emakumeen eta gizonen arteko motibazioan eta interesean dagoen aldeak iradokitzen du kanpoko faktoreak egon litezkeela, eta horiek eragina izan lezaketela sexu ezberdinetako partaideek esku-hartzeari erantzuteko eran. Baliteke gizonak, hasierako gaiarekin lotura gutxiago sentitzen zutenez, motibazio handiagoa izatea proiektuaren ondoren. Bestalde, emakumeek dimentsio horretan hobekuntza estatistikoki esanguratsurik ez izatearen arrazoiak sakonago ikertu daitezke, ikerketa lerro berriei begira.

Proiektuak historiaren ezagutza eta ulermena hobetzeko izan duen emaitzak ikusita, gai horiek ikuspegi inklusibo eta parte-hartzailearekin integratzen dituzten hezkuntza-programak sustatzen jarraitzeak emaitza positiboak izan ditzakeela aurreikusi liteke, hezkuntza-arloan genero-berdintasuna indartzen jarraitzeko. Mugen aldetik, aipatu beharrekoa da, 4 orduko esku-hartzea izatean, erabilitako denbora ez dela nahikoa izan eta ikerketa lerro berriei begira ere, komenigarria izan daitekeela ikas egoera denboran luzatzea. Beste aldetik, kontrol talderik ez egotea beste muga bat izan da eta, horregatik, ikerketarekin jarraitzeko honen beharra aurreikusten da.

Finantzazioa

Lan hau hurrengo proiektuaren parte da: «Gatazkan eta gatazkarako gai polemiko bidez hezteak. Kasu azterketen bidezko ikerketa, irakasleen hasierako prestakuntza» (PID2023-150579NA-I00), Zientzia, Berrikuntza eta Unibertsitate Ministerioak eta Ikerketako Estatu Agentziak finantzatua.

Erreferentziak

- 77/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. *Eusko Jaurlaritzaren Aldizkari Ofiziala (BOPV)*, 109, 2023ko ekainaren 9koa. https://www.euskadi.eus/contenidos/decreto/bopv202302729/eu_def/
- 8/2013 Lege Organikoa, abenduaren 9koa, hezkuntzaren kalitatea hobetzekoa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 295, 2013ko abenduaren 10ekoa. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Álvarez, H. A. (2022). Los libros de texto y sus discursos: Representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C.-1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Argüelles, A. (2014). *Nacionalismo español: genealogía, desarrollo y permanencia en los manuales de Historia de Secundaria* [Master Amaierako Lana, Universidad de Cantábria].
- Bel, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, 219-233.

- Bernal, L., eta Pérez, F.A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85-113. <https://www.redalyc.org/journal/6557/655774260004/html/>
- Bertram, C., Wagner, W., eta Trautwein, U. (2017). Learning historical thinking with oral history interviews: A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54(3), 444-484.
- Calvas-Ojeda, M. G., Espinoza-Freire, E. E., eta Herrera-Martínez, L. (2019). Fundamentos del estudio de la Historia Local en las Ciencias Sociales y su importancia para la Educación Ciudadana. *Conrado*, 15(70), 193-202.
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (495), 59-63.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N. eta Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: Crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Castrillo, J., Gillatte, I., Apaolaza-Llorente, C., eta Campos-López, T. (prentsan). Formación del futuro profesorado para enseñar Historia con perspectiva de género. Efectos del proyecto Pre-historia y Género. *Revista de Investigación Educativa*.
- Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. In A. Rebollo-Catalán, eta I. Mercado (coord.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (275-292 orr.). McGraw-Hill.
- Díez-Bedmar, M. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Díez-Bedmar, M. C., eta Fernandez, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History teaching*, (45), 1-10.
- Fernández-Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (18), 5-24.
- Fernández-Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la historia. In M. A. Domínguez eta R. M. Marina (eds.), *Género y enseñanza de la historia: silencios y ausencias en la construcción del pasado* (29-55 orr.). Sílex.
- Fontana, J. (2001). *La Historia de los Hombres*. Crítica.
- Foster, S. (2011). Dominant Tradition in International Textbooks Research and Revision. *Educational Inquiry*, 2(1), 5-20.
- García-Luque, A., eta Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (80), 65-72.
- Gómez-Carrasco, C. J., eta Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, (6), 319-361.
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Pérez, R. A., eta Simón-García, M. M. (2014). Conocimientos y saberes escolares de ciencias sociales en tercer ciclo de de primaria. In J. Prats, I. Barca, eta R. López-Facal (ed.), *História e identidades culturais* (726-739.orr.). Centro de Investigação em Educação Universidade do Minho.
- González, A. eta Lomas, C. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Graó.
- Imaz, J. I. (2019). *Hezkuntzaren Soziologia*. UEU.

- Inostroza, G., Brito, A., Alfaro, K., Rebolledo, R. eta, Díaz, E. (2022). Historia de mujeres, Género y Feminismos: Mujeres haciendo historias desde el sur de Chile. *Revista de historia*, 2(29), 10-16. <https://doi.org/10.29393/RH29-17HMD50017>
- JASS (d.g.), *Diccionario de la transgresión feminista*. <https://justassociates.org/wp-content/uploads/2020/08/diccionario-de-la-transgresion-feminista.pdf>
- Kiss, T. (2023). Edad Moderna. *Enciclopedia Humanidades*. <https://humanidades.com/edad-moderna/>.
- López-Cordón, M. V. (2015). Los estudios históricos sobre las mujeres en la Edad Moderna: estado de la cuestión. *Revista de Historiografía*, 22, 147-181.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, (363), 282-308.
- López-Navajas, A. (2017). El papel del sistema educativo en la transmisión de las desigualdades: un fraude cultural encubierto. In A. Sevilla, eta J. Haba (ed.) *Educación multidisciplinar para la igualdad de género* (31-41 orr.). Universidad Politèctica de València.
- López-Navajas, A. (2022). Women's Legacy: un proyecto para la restitución del legado cultural de las mujeres desde las aulas. *Verbeia. Monográfico Journal of English and Spanish studies*, (6), 98-120.
- Maffia, D. eta Suárez-Tomé, D. (2021). Epistemología Feminista. In. S. Gamba, eta T. Diz (ed.) *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos* (330-334 orr.). EUDEBA.
- Moreno-Llaneza, M. (2023). Análisis de la LOMCE con perspectiva coeducadora: pros, contras y propuestas. *Revista Currículum*, (36), 139-153. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.08>
- Ortega, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. [Doktorego tesia, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/457981>
- Ortega, D. (2018). Las mujeres en la Historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial de profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (17), 13-21. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/343291/434409>
- Ortega, M. J., eta Ruiz, R. (2024). *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de Situaciones de Aprendizaje*. Universidad de Granada.
- Peinado, M. (2024). La emergencia de las mujeres como sujetos históricos: deconstruyendo la historia contemporánea de España desde los libros de texto. *Historia de la Memoria y la Educación*, 20, 553-585. <https://doi.org/10.5944/hme.20.2024.37092>
- Pimmer, S. (2017). El pensamiento y su lugar: consideraciones epistemológicas en torno al punto de vista feminista y el pensamiento fronterizo. *Tabula Rasa*, (27), 275-299. <https://doi.org/10.25058/20112742.452>
- Saíz, J. (2010). What kind of Medieval History should be Taught and Learned in Secondary School? *Imago Temporis. Medium Aevum*, 4, 357-372.
- Sánchez-Romero, M. [Bidebarrieta kulturgunea] (2017ko azaroaren 3a). *Margarita Sánchez-Romero* [Bideoa]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-eISb8Vnxno>
- Tassile, C. (2020). *Ley Micaela: programa de capacitación provincial en el marco de la Ley n.º 10628*. Universidad Provincial de Córdoba Ediciones.
- Villalón, G., eta Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo es la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, (17), 119-136. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6212/pr.6212.pdf

Aipamen biografikoak

Saioa Sagastizabal. Lehen Hezkuntza (2021) eta Pedagogian (2023) graduatua da UPV/EHU eta Psikodidaktikan masterduna. Ikasiker bekarekin aritu da lanean ikerketa arloan Historiaren irakaskuntza-ikaskuntza landuz genero-ikuspegiaren barruan.

Iratxe Gillate. Gizarte Zientzien Didaktika arloko irakasle agregatua da. Geografia eta Historian Lizenziatua eta Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta berariazko Didaktikan Dokotorea da. GIPyPAC Euskal Herriko Unibertsitateko Ondare eta Paisaia Kulturalen Ikerketa Taldeko kidea (IT1442-22) da, baita Red14 Gizarte Zientzien Irakaskuntzako Ikerketa Sareko (RED2018-102336-T) kidea ere. Haren ikerketa-ildoak Ondare Hezkuntza eta Historiaren irakaskuntza-ikaskuntza dira, genero-ikuspegiaren barruan.

Alex Ibáñez-Etxeberria. Gizarte Zientzien Didaktikako Unibertsitateko katedraduna da Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU). GIPyPAC Euskal Herriko Unibertsitateko Ondare eta Paisaia Kulturalen Ikerketa Taldeko (IT1442-22) kidea da, baita Red14 Gizarte Zientzien Irakaskuntzako Ikerketa Sareko (RED2018-102336-T) IPa ere. Matematika, Zientzia Esperimental eta Gizarte Zientzien Didaktika Saileko Zuzendaria da. Hamar doktore-tesi zuzendu ditu eta ikerkuntzako 3 seiurteko ditu.

ONLINE PORNOGRAFIAREN KONTSUMOA
ARABAKO NERABEEN ARTEAN:
SEXTINGAREKI KO ETA GIZARTE-BABESAREKI KO LOTURA
CONSUMPTION OF PORNOGRAPHY ONLINE IN TEENAGERS FROM ALAVA:
RELATIONSHIP WITH SEXTING AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT

Uxue Llano Abasolo¹, Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Internetak online pornografia kontsumitzeko modua aldatu eta areagotu egin du, gizonen desira sexuala oinarri hartzen duen gero eta material gehiago sortuz. Gazteek ez dute behar beste baliabide pornografiak hedatzen dituen mezuak deskodetzeko, eta ondorioz, haren kontsumoak beren errealitatea desitxuratzea dakar, besteak beste. Ikerketaren helburua bikoitza da: alde batetik, Arabako nerabeen sareko pornografia nola kontsumitzen duten zeharka aztertzea eta, bestetik, kontsumo horrek sextingarekin eta gizarte-babesarekin izan dezakeen lotura aztertzea. Ikerketan Arabako Derri gorrezko Bigarren Hezkuntzako zein Batxilergoko lehenengo mailako 454 ikaslek hartu dute parte galde-sorta bat betez. Aldagaiak neurtzeko era askotako tresnak medio, ondorioztatu da sareko pornografiaren prebalentzia altua dela, zehazki mutilen artean. Halaber, online pornografiaren kontsumoak sextingarekin bat egiteaz gainera, lagun, familia zein pertsona esanguratsuengandik jasotzen duten babesaren pertzepzioarekin bat egin du. Gazteek baliabide digitalek eskaintzen dituzten onurez gozatzeko aukera izan dezaten, premiazko neurriak hartu behar dira. Emozioak, plazera eta sexualitatea pertsona guztien bizitzaren parte diren heinean, naturaltasunez, tolerantziaz eta errespetuz landu behar dira.

Hitz-gakoak: pornografia, sexting-a, nerabezaroa, hezkuntza afektibo-sexuala.

Abstract

The Internet has changed and increased the consumption of online pornography, creating more materials based on men's sexual desire. Teenagers do not have the means to decide the messages that pornography exerts, so their consumption, among other things, distorts their reality. The aim of the study is therefore to carry out an analysis of the consumption of online pornography by adolescents in Álava, analyzing various variables that match consumption. In the research, 454 students from both the Álava Compulsory Secondary Education and the first baccalaureate have participated. Using different variable assessment tools, the results show that the prevalence of online pornography is high, especially for boys. Likewise, the consumption of online pornography is not only related to sexting, but also to the support perceived from friends, family and relevant people. It is essential to implement urgent measures to allow young people to take advantage of the benefits of digital resources.

Keywords: Pornography; Sexting; Adolescence; Sexual Emotional Education.

¹ Harremanetarako: Llano Abasolo, Uxue, Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Sarriena auzoa, z/g (48940 Leioa-Bizkaia).
Helbide elektronikoa: uxue.llano@ehu.eus

Sarrera

Azken urteetan nerabeen online pornografiaren kontsumoak gora egin du. Hezkuntza-testuinguruan ezinbestekoa da jendartearen gertatzen ari diren aldaketei aurre egitea. Zehazki, beharrezkoa da genero estereotipoak sustatzea eta emakumeenganako indarkeriaren normalizazioa bultzatzen duten edukiei aurre egiteko jarraibideak martxan jartzea. Ikerlan honek Nazio Batuen Garapen Jasangarrirako Helburuekin bat egiten du, baita EHUKo 2030 Agendan berariaz ezarritako honako bi helburu hauekin ere (Sáez de Cámara *et al.*, 2021): lanak pertsona ororen bizimodu osasungarria bermatzea du helburu, baita ongizatea sustatzea ere —hirugarren helburua—; halaber, kalitatezko hezkuntza inklusibo eta bidezkoa bermatzearen alde egiten du, etengabeko ikaskuntzarako aukerak bultzatuz —laugarren helburua—.

Oinarri teorikoa

Ondorengo atalean online pornografiaren gaur egungo egoera aztertuko da, baita kontsumoaren ondorioak, prebalentzia eta azken honekin bat egiten duten hainbat aldagai ere.

Gaiaren aurrekariak eta gaur egungo egoera

Azken hamarkadan, teknologia digitalen ondorioz, internetaren erabilera nabarmen areagotu da, eta jendartearen esparru anitz eraldatu ditu: besteak beste, gizarte-esparrua, ekonomikoa, kultura- eta hezkuntza-esparruak. Espainian, hamar eta hamabost urte bitarteko gazteen % 94,9k internetara erabiltzen du (Instituto Nacional de Estadística, 2022). Ondorioz, iraultza digitalak erronka berriak ekarri ditu gaur egungo hezkuntza-sistemara, eta horrenbestez, ezinbestekoa da teknologietan trebeak eta haiekin kritikoak diren herritarrak hezteak (Area eta Adell, 2021).

Gaur egun, pantailan klik eginez gero, eduki birtual anitz ditugu eskura momentuan, eta horien artean, online pornografia dugu. Pornografia ez da Internetaren bilakaera eta erabilerarekin sortu, baina Internetak historian zehar garatu izan diren praktika pornografikoak kontsumitzeko modua aldatu eta areagotu egin du (Varnet eta Cartes-Velasquez, 2021). Pornografia sexua oinarri duen materialarekin erlazionatua dago (Merlyn *et al.*, 2020), eta halako edukietan maiz ageri dira gizonak emakumearekiko boterea erakusten edota gizonen desira oinarri hartu eta emakumea objektu bihurtzen duten jarrerak (Alario, 2018). Ballester *et al.*-ek (2023) eta Kor *et al.*-ek (2014) bi pornografia mota bereizi behar direla adierazten dute: alde batetik, pornografia konbentzionala eta beste alde batetik, pornografia berria edo online pornografia.

Ohiko pornografia edo pornografia konbentzionala filmetan edo aldizkarietan agertu ohi da eta legez kanpoko kanal zein establezimendu zehatz batzuetan saltzen da (Ballester *et al.*, 2019). XX. mendeko 70eko hamarkadan lehen aldizkari pornografikoak argitaratu ziren, eta gerora, DVDak bideoklubetan agertu ziren (Villena Moya, 2023).

Kasu horretan, produktuen kostuak zein hauek eskuratzeko zailtasunak pornografiaren hedapena eta kontsumoa zailtzen dute (Ballester *et al.*, 2019).

Aldiz, pornografia berria edo online pornografia sarean dago eta, ondorioz, Internetara konexioa duen edozein pertsonak kontsumi zein parteka dezake. Online pornografiaren kalitate altuko edukien eskaintza mugagabea izateaz gainera, sarbidea erraza, azkarra eta doakoa da (Iglesias-Osores *et al.*, 2022). Horiek horrela, pornografia berriak hurrengo hiru ezaugarriak barne hartzen ditu: anonimotasuna —ezaugarri honek mialaketa zaildu egiten du—, irisgarritasuna —Internetarako konexioa duen edozein gailutik konektatzeko aukera— eta eskuragarritasuna —pornografia konbentzionalean ez bezala, doakoa da— (Varnet eta Cartes-Velasquez, 2021).

Pornografiaren atzean industria eta merkatu zabala dago, izan ere, interes ekonomikoak bultzatuta, erakunde desberdinek sustatzen dute (Ballester *et al.*, 2019). Pornografiaren industriak, eraikuntza sozialean oinarrituta, kontsumitzaileen desira eta nahiak asetzen ditu, hau da, gizonen desira sexuala kontuan hartzen du eta emakumeen aurkako indarkeria sustatzen (Alario, 2020).

Pornografia kontsumoaren prebalentzia adina eta sexua kontuan hartuta

Teknologien erabilerarekin batera, azken urteetan nerabeen online pornografiaren kontsumoak gora egin du. Hainbat ikerketek agerian utzi dute mutilek neskek baino mendekotasun eta borondate gehiago dutela eduki pornografikoak kontsumitzeko (Andrie *et al.*, 2021, Gomes *et al.*, 2018, Merlyn *et al.*, 2021). Villena Moyaren (2023) aburuz, mutilek neskek baino pornografia gehiago kontsumitzearen arrazoia da pornografia bereziki mutilentzat diseinatuta dagoela. Save The Childrenek (2020) egindako ikerketaren emaitzak ere ildo berean doaz. Ikerketa Espainia mailan egin zen eta guztira 13-17 urte bitarteko 1.753 nerabek parte hartu zuten. Mutilen % 87,5ek noizbait pornografia kontsumitu zuela adierazi zuen, aldiz, nesken % 38,9k.

Arestian aipatutako ikerketek, online pornografiaren kontsumoa oinarri hartuta, adina kontuan hartu beharreko aldagaia dela adierazten dute. Gaur egun Internetaren erabilera, anonimotasunak eta kontrol ezak bultzatuta, gero eta adin txikiko erabiltzaile gehiago dago (Ballester *et al.*, 2020). Ballester *et al.*-ek (2019), Espainian 2.457 neraberik egindako ikerketaren emaitzek pornografia kontsumitzeko gutxieneko adina zortzi urtekoa dela zehazten dute. Ikerketan, mutilen kontsumitzeko batezbesteko adina hamalau urtekoa izan zen, eta neskena aldiz, hamasei urte. Ikerketa berriagoek datu baxuagoak utzi dituzte agerian: mutilen kasuan, kontsumitzeko batezbesteko adina 12,98 ($DT = 1.49$) urtekoa izan da, eta neskena, 12,7 urtekoa ($DT = 1.53$) (Sedano-Colom *et al.*, 2023).

Erabiltzaileek, maiz, eduki pornografikoak zeharka topatzen dute, izan ere, webgune batzuetan sartuz gero, automatikoki eduki sexuala duten iragarkiak agertzen dira (Attwood *et al.*, 2018; Ballester *et al.*, 2019). Aldez aurreko bilaketa aktiborik gabeko pornografiaren agerpena kezkagarria da, bereziki, 7 eta 8 urte bitarteko umeen Internetarako sarbidea normalizatuta dagoen testuinguruan (Alario, 2020; Ballester *et al.*, 2023).

Pornografia kontsumitzearen ondorio nagusiak haurtzaroan eta nerabezaroan

Online pornografia gaur egungo merkatuan nagusi da eta genero estereotipoak sustatzeaz gainera, bikotearen arteko baimen eza bezalako eszenak barne hartzen ditu (Canet eta Martínez, 2023; De Los Ángeles eta Fernanda, 2022). Hainbat ikerketek zehazten dute pornografiaren kontsumoak ondorio kaltegarriak izan ditzakeela maila pertsonalean, sozialean zein familiarrean (Kohut *et al.*, 2017; Wright *et al.*, 2015).

Peter eta Valkenburgek (2016) egindako berrikuspen sistematikoaren arabera, pornografiaren kontsumo erregularrak nerabeek eta gazteek sexuarekiko duten jarrera aldatzen du. Argudio kritikoek falta dela-eta, pornografiaren industriaren atzean dauden interes ekonomikoak ahaztu eta, ondorioz, pornografia eta sexua sinonimotzat hartzen dituzte nerabeek. Beraz, pornografiaren kontsumoak nerabeen errealitatearen desitxuratzeara dakar, besteak beste (Canet eta Martínez, 2023). Gazteek ez dute behar beste baliabide pornografiak helarazten dituen mezuak deskodetzeko, hortaz, honen kontsumoak haien garapen fisikoan, mentalean eta moralean eragina dauka (Martínez, 2021).

Save The Childrenek (2020) garatutako, arestian aipatutako, txostenaren arabera, nerabeak, pornografia bortitza dela onartzeaz gainera, % 54k pornografia haren sexu-esperientzia pertsonaletan eragina izan zuela onartu zuen. Martellozzo *et al.*-ek (2020), hiru urteetan zehar nerabeekin zein gazteekin —11-26 urte— egindako ikerketan pornografiaren kontsumoak indarkeria eta adostasunik eza bezalako jarreraren normalizazioa dakarrela ondorioztatu zuten. Hori dela eta, nerabeek zein gazteek pornografia kontsumitzearen ondorio latzenetako bat errealitatea desitxuratzeko joera da, zeinetan eraso eta menderatzeko sexu-jokabideak normalizat hartzen dituzten.

Halaber, beste hainbat ikerketek pornografiaren kontsumoaren eta sexu-indarkeriaren arteko harremanak aurkitu dituzte (Malamuth *et al.*, 2021; Tomaszewska eta Krahé, 2018; Ybarra eta Thompson, 2018), eta lotura hori, pornografia bortitza denean, handiagoa da (Wright *et al.*, 2015). Aipatutako sexu-indarkeria online ere gerta daiteke, Internet edo telefono mugikorraren bidez, nahi ez den sexu-lankidetzak edo kontaktua lortzeko —adibidez, sexu-informazioa partekatzea, eduki sexuarekiko irudiak bidaltzea edo biktimaren nahien aurkako zerbait egitea— edota biktimaren borondatearen aurka, bere irudiak zein informazioa Internetaren bidez zabaltzeko eta partekatzeko (Gámez-Guadix *et al.*, 2015, 2022). Bukatzeko, Paslakis *et al.*-ek (2022), nazioarteko 26 ikerlan aztertu eta gero, ondorioztatu dute pornografiaren kontsumoa gorputzaren irudiaren pertzepzio negatiboarekin erlazionatzen dela.

Pornografiaren kontsumoarekin erlazionatutako faktoreak

Ondoren, kontsumoarekin bat egiten duten bi faktore garrantzitsu aztertuko dira: sexting-a eta gizarte-babesa.

Sexting-a

Teknologiak aurrera egin ahala, sexting kontzeptuaren interpretazio desberdinak egin dira, izan ere, definizio bakoitzak ekintza mota —bidali, jaso eta birbidali—, bitar-

teko mota —testua, irudia eta bideoak— eta eduki mota ezberdina hartzen du kontuan (Barrese-Diaz, 2017; Mercado Contreras *et al.*, 2016). Ojeda *et al.*-en (2020) aburuz, *sexting*-a deritzo sexua oinarri duten testuak, irudiak zein bideoak, Internetaren bidez bidali, jaso edo birbidaltzeari. Espainian, Gámez-Guadix *et al.*-ek (2017) 12 eta 17 urte bitarteko 3.223 gazteekin egindako ikerketak agerian utzi zuen *sexting*-aren batezbesteko prebalentzia % 13,5koa zela. Halaber, ondorioztatu zuten *sexting*-ak, nerabezaroan zehar, gora egiten duela, 17 urteko gazteen prebalentzia % 36koa izan baitzen. Desberdintasun horren arrazoia sare sozialak eta bikotekidea izateko probabilitatea —*sexting*-a testuinguru horretan maiz gertatzen da— izan daitezke.

Ondorioz, online pornografiaren kontsumoaren eta *sexting*-aren arteko lotura aipatzekoa da, izan ere, nerabeek zenbat eta eduki pornografiko gehiago kontsumitu, orduan eta *sexting*-a barne hartzen duten jarrerak izateko aukera gehiago dute (Rodríguez-Castro *et al.*, 2021). Stanley *et al.*-ek (2018) garatutako ikerketan Europako bost herrialdeetako nerabeek parte hartu zuten, eta aipatutako bi kontzeptuen arteko harremana sendoa dela ondorioztatu zuten.

Gizarte-babesa

Gizarte-sarek hitz egiten denean, gizarte-harremanen egitura ezaugarriak egiten zaie erreferentzia, zeintzuek gizabanakoarengandik hurbil dauden subjektu esanguratsuek osatzen duten, eta horien artean familia zein lagunak aipatzekoak dira. Gizarte-babesa norbanakoaren ongizatearen garapenean ezinbestekoa da eta ondorioz, garapen prozesuaren behar desberdinei erantzuten dio (Orcasita Pineda eta Uribe Rodríguez, 2010).

Butler *et al.*-en (2018) lanaren emaitzek pornografia kontsumoaren eta bakardadearen arteko harremana babesten dute; bakardadea sentitzen duten ikasleek, pornografia kontsumitu ohi dute. Halaber, Mousa *et al.*-ek (2022) esandakoa kontuan hartuta, pornografiaren kontsumoa bakardadearen ihesbide gisa erabili ohi da. Aitzitik, nerabezaroan harreman emozional esanguratsuak dituzten gazteak babestuago daude kontsumo problematikoe (Efrati eta Amichai-Hamburger, 2020).

Halaber, Zattoni *et al.*-ek (2021) aurrera egindako ikerketan, Google Trends-en analisia medio, COVID-19aren ondorioz bizi izandako pandemiak pornografiaren kontsumo-ohituretan izandako eragin globala aztertu zuten. Hilabetetan zehar, isolamenduaren ondorioz bizi izandako estresak zein bakardadeak pornografiaren kontsumoaren portaeran eragina izan zuen mundu osoan, eta online pornografiaren bilaketak nabarmen ugaitu ziren.

Hezkuntza afektibo-sexuala

Pornografiaren kontsumoak, berak dakartzan aurreiritziek zein distortsioek nerabeen heldutasun prozesuan eragina izan dezakete (Ballester *et al.*, 2020). Pornografia bera arazo den arren, informazioa eta formakuntza ezinbestekoak dira kontsumoa murriztu eta ekiditeko (Villena, 2023). Ildo horretan, aurretik aipatutako Save The Children-ek (2020) 1.753 nerabeekin egindako ikerketaren datuen arabera, Euskadiko nerabeen % 64,3k hezkuntza afektibo sexualaren inguruko informazio gehiago jaso nahiko luke-tela adierazi zuten.

Sexu-hezkuntza edo hezkuntza afektibo-sexuala osasun arloarekin ez ezik, hezkuntza testuinguruarekin erlazionatuta dago, izan ere, gizon-emakumeen garapen integralarekin bat egiten du. Elkarrizketen eta esanahien eraikuntza medio, hurrengo galderen inguruan hausnartu eta landu beharra dago: «Zertan hezi?», «Nola hezi?» eta «Zertarako hezi?» (Rodríguez *et al.*, 2021). Hezkuntza afektibo sexuala ez da hitzaldi batera mugatu behar, ikasleen ikasketa prozesu osoan zehar landu beharreko gaia da. Emozioak, plazera eta sexualitatea pertsona guztien bizitzaren parte diren heinean, naturaltasunez, tolerantziaz eta errespetuz landu behar dira (Ballester *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2021). Modu honetan, sexualitatea dimentsio positibo gisa onartzeaz gainera, sexualitatearen garapen optimoa bermatuko da, baita sexu-jokabide etikoak izatearen kontzientzia ere (Salgado, 2017). Arestian aipatutako Save The Childrenek (2020) egindako ikerketak agerian utzi du Euskal Autonomia Erkidegoan hezkuntza afektibo-sexuala lantzen duten programa desberdinak dauden arren, ikasleek programetan lantzen den informazioa ez dutela modu uniformean jasotzen, programak ez baitira derrigorrezkoak.

Ikerketaren helburuak eta hipotesiak

Ikerketaren helburu orokorra Arabako nerabeen pornografiaren kontsumoaren zeharkako azterketa egitea da, baita kontsumoarekin bat egiten duten aldagaiak identifikatzea ere, prebentzio esku-hartze proposamenak egin ahal izateko. Arabako nerabeen online pornografiaren kontsumoarekin bat egiten duten aldagaietan sakontzeko, hurrengo helburu espezifikoak diseinatu dira: (1) Arabako nerabe eta gazteen online pornografiaren kontsumoaren prebalentzia aztertu, sexua eta adina kontuan hartuta; (2) Arabako nerabeen online pornografiaren kontsumoa eta *sexting*-aren arteko harremana ikustatu; (3) Arabako nerabeen online pornografiaren kontsumoak gizarte-babesaren pertzepzioarekin duen erlazioa aztertu.

Helburuak kontuan hartuta, ondorengo hipotesiak diseinatu dira: (1.1) Parte-hartzaileen % 50ek pornografia kontsumitu du; (1.2) Online pornografiaren kontsumoaren prebalentzia mutilen artean nesken artean baino handiagoa da; (1.3) Online pornografia, lehen aldiz kontsumitzeko, parte-hartzaileen gutxieneko adina 9 urte ingurukoa da; (2.1) Online pornografia kontsumoaren eta *sexting*-aren artean erlazio positiboa dago; (3.1) Online pornografia kontsumitzen duten pertsonak, lagunengandik, familiarengandik zein pertsona esanguratsuengandik babes gutxiago sumatzen dute.

Metodoa

Ikerketaren diseinua ez-esperimental da, zeharkakoa hain zuzen ere. Proiektuak izaera deskribatzailea dauka, izan ere, aztergaia definitu, sailkatu eta/edo kategorizatu da —diseinu deskribatzailea—. Modu berean, azterlan honek estrategia asoziatibo bat dauka, helburu nagusia aldagaien arteko harremanak aztertzea baita, kontsumoarekin lotuta dauden aldagaiak ezagutzeko asmoz —diseinu korrelazionala—.

Parte-hartzaileak

Azterlan kuantitatiboak Arabako lau eskola publikoko 454 ikasle barne hartu ditu, horietatik % 46 ($n = 209$) mutilak, % 52,4 ($n = 238$) neskak eta % 1,5 ($n = 7$) ez binarioak dira. Modu berean, lagina 12 eta 18 urte bitarteko ikasleek osatzen dute ($M = 14.85$, $DT = 1.156$). Horietatik % 5,7 ($n = 26$) Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako lehenengo mailan matrikulatuta dago, % 9,5 ($n = 43$) bigarren mailan, % 53,9 ($n = 240$) hirugarren mailan, % 7,7 ($n = 35$) laugarren mailan eta % 24,2 ($n = 110$) batxilergoko lehenengo mailan. Halaber, laginaren % 95,8ak ($n = 435$) nazionalitate espainiarra dauka eta % 4,2 ($n = 19$) beste herrialdeetakoak dira, Maroko, Kolonbia, Guatemala, India, Errumania, Brasil eta Austria hain zuzen ere.

Tresnak

Aldagaiak neurtzeko bost galdetegi-sorta barne hartzen dituen online galdetegi bat erabili da, hau da, online galdetegia 1. taulan zehazten diren hurrengo lau ataletan banatuta dago.

1. taula

Online galdetegiaren dimentsioak

Galdetegiak	Deskribapena
Datu sozio-demografikoak	<i>Ad-hoc</i> galdetegia —sexua, adina, sexu-orientazioa, jatorria, bizilekua eta hezkuntza maila— (6 item).
Hezkuntza afektibo-sexuala	Hezkuntza afektibo-sexualaren inguruko informazioa jasotzeko <i>ad hoc</i> galdetegia (6 item).
Online pornografiaren kontsumoa	Ballester <i>et al.</i> -en (2019) galdetegia kontuan hartuta, online pornografia kontsumoaren inguruko <i>ad-hoc</i> galdetegia (12 item).
Sexting galdetegia (Gámez-Guadix <i>et al.</i> , 2015)	Galdetegiak 3 item ditu, eta parte-hartzaileak, haien azken urteko esperientzia kontuan hartuta, hurrengo hiru itemak zein maiztasunarekin egin duten adierazi behar dute —0 = inoiz ez; 1 = 1-3 aldiz; 2 = 4-10 aldiz; 3 = 10 aldiz baino gehiago—: (1. item-a) «haien argazki-sexualak bidaltzea (adibidez, biluzik)»; (2. item-a) «eduki sexuala oinarri duten haien irudiak —webcam baten bidez— zein bideoak bidaltzea»; (3. item-a) «eduki sexuala oinarri duten haien inguruko testu-mezuak bidaltzea». Ikerlan honetan eskala honek propietate psikometriko egokiak izan ditu, non, <i>Cronbach alpha</i> = .74 den.
Gizarte-babesaren eskala (Zimet <i>et al.</i> , 1988), bere Espainiar bertsioan (Landeta eta Calvete, 2002)	12 itemeko galdetegi honek hurrengo hiru dimentsioak barne hartzen ditu: senide, lagun zein beste pertsona esanguratsuenagandik jasotako babesaren pertzepzioa. Erantzuteko Likert eskalako 7 erantzun posible daude —1 = guztiz desados eta 7 = erabat ados—. Ikerlan honetan eskala honek propietate psikometriko onak aurkeztu ditu, non, <i>Cronbach alpha</i> = .92 den.

Prozedura

Eskolak aukeratzeko prozesua komenientziazkoa izan zen, eta eskolekin korreo elektronikoz jarri ginen harremanetan. Eskolaren oniritzia jaso eta gero, familiei ikerketaren berri eman zitzaion baimen idatzi baten bidez. Eskoletan, ikasle-talde bakoitzari ikerketaren nondik norakoak —helburua, tresnak eta prozedura, besteak beste— azaldu eta, ondoren, ikasle bakoitzak baimena sinatu zuen. Baimenik eman ez zuten ikasleentzat, diseinu bereko galdetegi bat prestatu zen, haien gustu zein bestelako gaien inguruan, haien konfidentzialtasuna, segurtasuna eta errespetua bermatuz. Horrela, ikasle taldeko kide guztiek galdetegia 20 minutuko denbora tartean bete zuen, bakoitzak bere ordenagailuan. Ikerketa proiektuak Euskal Herriko Unibertsitateko Etika Batzordearen oniritzia jaso zuen (M10_2024_064).

Analisi estatistikoak

Analisi estatistikoak IBM SPSS programan egin dira, zehazki, 28. bertsioan —Armonk, NW, AEB—. Programan, datuen kodifikazioa eta esplorazioa egin eta gero, galdetegi irizpideak kontuan hartuta, aldagai berriak kalkulatu dira. Bigarrenik, laginaren osaera ezagutzeko, analisi deskriptiboa egin da; aldagai kualitatiboen kasuan maiztasunak erabili dira, aldiz, kuantitatiboen kasuan batezbestekoa eta desbideratze tipikoa. Jarraian, aldagai kuantitatiboen kasuan, asimetria eta kurtosia behatzeaz gainera, Kolmogorov-Smirnov proba egin da, azterketaren hipotesia egiaztatzeko asmoz, ondoren, proba parametrikokoak —lagin independenteetarako t proba— zein ez-parametrikokoak —Mann Whitney-en U proba— aplikatuz. Kasu guztietan % 95eko konfiantza-mailarekin lan egin da.

Emaizak

Lagin osoaren % 43,8k ($n = 199$) pornografia kontsumitu du, eta horietatik % 70,9 ($n = 141$) mutilak, % 27,6 ($n = 55$) neskek eta % 1,5 ($n = 3$) sexu ez-binarioak dira. Estatistikoki esanguratsuak diren desberdintasunak aurkitu dira pornografiaren kontsumoaren artean —kontsumitzea ala ez kontsumitzea— sexuaren arabera [$\chi^2(2) = 88.926$, $p < .001$, *Cramer-en V* = .443], baita ikasturtearen arabera ere [$\chi^2(4) = 18.76$, $p < .001$, *Cramer-en V* = .203]. Sexua kontuan hartuta, mutilek (% 70,9) neskek (% 27,6) baino gehiago kontsumitu dute. Ikasturteari dagokionez, lehenengo mailako ikasleen artean % 38,5ek ($n = 10$) noizbait pornografia kontsumitu du, aldiz, bigarren mailako ikasleen % 23,3k ($n = 10$), hirugarren mailako ikasleen % 41,7k ($n = 100$), laugarren mailako ikasleen % 40k ($n = 14$) eta batxilergo lehenengo mailako ikasleen % 59,1ek ($n = 65$). Ildo berean, pornografia noizbait kontsumitu duten ikasleei gaur egun pornografia kontsumitzen jarraitzen duten galdetu zitzaion. Kasu honetan, pornografia noizbait kontsumitu duten % 51ek ($n = 101$) gaur egun pornografia kontsumitzen jarraitzen du. Gaur egun pornografia kontsumitzen duten % 78,2 ($n = 79$) mutilak dira; aldiz, datuak baxuagoak dira neska (% 18,8; $n = 19$) eta sexu ez-binarioak (% 3; $n = 3$) ikasleen kasuan.

Adinari dagokionez, eduki pornografikoak lehen aldiz ikusi zuten parte-hartzaileen gutxieneko adina 6 urte izan dira, eta gehiengoa berriz, 16 urte ($M = 11.86$, $DT = 1.89$).

Halaber, «Zenbat urterekin hasi zinen pornografia normaltasunez kontsumitzen?» galderaren erantzunak bide berean doaz, izan ere, gutxieneko adina 10 urte izan dira, eta aldiz, gehiengoak 16 urte ($M = 13.16$, $DT = 1.348$). Testuinguru honetan, pornografia noizbait kontsumitu dutenen % 57,6k ($n = 114$), lehen aldiz zeharkako modu batean aurkitu zutela aipatzen du, alegia, ez zutela zuzenean bilatu.

Online pornografiaren kontsumoaz gainera, parte-hartzaileei jasotako hezkuntza afektibo-sexualaren inguruan ere galdetu zitzairen. Parte-hartzaileen % 72,7k ($n = 330$), formakuntza noizbait jaso duela adierazi zuen. Jasotako formakuntzaren iraupenari dagokionez, % 33,9k ($n = 112$) lau saio edo gehiago izan zirela adierazi zuen; aldiz, % 25,5ek ($n = 84$) hiru saio, % 24,5ek ($n = 81$) bi saio eta % 16,1ek ($n = 53$) saio bakarra. Halaber, gehiengoak formakuntza Bigarren Hezkuntzan jaso duen arren (% 50,6; $n = 233$), hurrengo erantzunak ere kontuan hartzekoak dira: % 49,7k ($n = 164$) Lehen Hezkuntzan, % 31,2k ($n = 104$) etxean haien familien bitartez, % 12,7k ($n = 42$) sare sozialen bidez eta % 8,2k ($n = 27$) Interneten. Ildo berean, formakuntza jaso duten ikasleen % 45,45ek ($n = 150$) formakuntzak haien behar zein zalantzak asetu zituela adierazi du, % 45,45ek ($n = 150$) zehaztu dute formakuntzak ez zituela guztiz haien beharrak asetu, eta aldiz, % 9,1aren ($n = 24$) kasuan, formakuntzak ez zituen haien beharrak asetu.

Sexting-a

Sexting galdetegiaren hiru galderen eta online pornografiaren kontsumoaren arteko erlazioa aztertu da. Lehenengo item-ean jasotako erantzunen eta pornografiaren kontsumoaren artean erlazio esanguratsua aurkitu da [$\chi^2(3) = 15.220$, $p = .002$, *Cramer-en V* = .183], baita hirugarren item-eko erantzunen eta kontsumoaren artean ere [$\chi^2(3) = 42.590$, $p = <.001$, *Cramer-en V* = .306].

2. taula

Sexting galdetegia eta online pornografia kontsumoaren arteko erlazioa

Nozbait online pornografia kontsumitu dutenen artean			
Item-a	1 eta 3 aldiz	4 eta 10 aldiz	10 aldiz baino gehiago
1. item-a. Zuri buruzko argazki-sexualak bidaltzea, adibidez, biluzik	% 10.1 ($n = 20$)	% 3 ($n = 6$)	% 2 ($n = 4$)
3. item-a. Zuri buruzko eduki sexuala duten testu-mezuak bidaltzea)	% 12.1 ($n = 24$)	% 10.1 ($n = 20$)	% 5.5 ($n = 11$)

Aldiz, ez da erlazio esanguratsurik aurkitu bigarren galderan jasotako erantzunen —«Zuri buruzko eduki sexuala duten bideoak bidaltzea»— eta pornografiaren kontsumoaren artean [$\chi^2(3) = 5.822$, $p = .12$].

Gizarte-babesa

Lagunengandik jasotzen duten babesaren pertzepzioaren eskalan estatistikoki esanguratsuak diren desberdintasunak aurkitu dira batezbestekoan noizbait pornografia kontsumitu dutenen eta ez dutenen artean [$t(452) = -1.815, p = .03$]. Modu honetan, noizbait pornografia kontsumitu duten pertsonen maila baxuagoa dute lagunen babesaren eskalaren batezbestekoan ($M = 21.82, DT = 5.98$), pornografia inoiz kontsumitu ez dutenek baino ($M = 22.81, DT = 5.50$).

Illo berean, familiarengandik jasotzen duten babesaren pertzepzioaren eskalan estatistikoki esanguratsuak diren desberdintasunak aurkitu dira noizbait pornografia kontsumitu dutenen eta ez dutenen artean [$t(452) = -2.098, p = .018$]. Noizbait pornografia kontsumitu duten ikasleek maila baxuagoa dute familiaren babesaren eskalaren batezbestekoan ($M = 21.90, DT = 6.07$), pornografia inoiz kontsumitu ez dutenekin alderatuta ($M = 23.11, DT = 6.09$).

Bukatzeko, pertsona esanguratsuengandik jasotzen duten babesaren pertzepzioaren batezbestekoan ere estatistikoki esanguratsuak diren desberdintasunak aurkitu dira noizbait pornografia kontsumitu dutenen eta ez dutenen artean [$t(452) = -1.985, p = .02$]. Beraz, noizbait pornografia kontsumitu duten ikasleek maila baxuagoa aurkeztu dute pertsona esanguratsuen babesaren eskalako batezbestekoan ($M = 22.32, DT = 5.65$), pornografia inoiz kontsumitu ez dutenek baino ($M = 23.37, DT = 5.54$).

Eztabaida

Ikerketa honek hezkuntza arloan inplikazio garrantzitsuak ditu, izan ere, nerabeak testuinguru digital batean hazi eta hazten ari dira, zeinetan, pantailan klik eginez gero, momentuan eduki anitz dituzten eskura, horien artean, pornografia. Gazteek ez dute behar beste baliabide pornografiak helarazten dituen mezuak deskodetzeko, eta ondorioz, honen kontsumoak haien garapen mentalean zein moralean eragina dauka, pornografia eta sexua sinonimotzat hartuz (Martínez, 2021).

Ikerketak agerian utzi du online pornografiaren prebalentzia altua dela Arabako nerabeen artean, bereziki, mutilen artean. Ondorengo lerroetan ikerketaren emaitzak aztertuko dira, diseinatutako hipotesiak zein beste ikerketen ondorioak kontuan hartuta. Hasteko, lagin guztiaren % 43,8k ($n = 199$), pornografia kontsumitu du noizbait, beraz, ez da lehenengo hipotesia bete, izan ere, espero zen ehunekoa altuagoa da (% 50). Hala ere, ikerketan lortutako emaitza altua da eta, ondorioz, kezkarria. Gainera, beste ikerketa batzuek aipatzen dutenarekin bat egiten du (Ballester-Arnal *et al.*, 2023). Testuinguru honetan pornografiaren ondorio negatiboak kontuan hartu behar ditugu, izan ere, eduki pornografikoek, maiz, eszena irrealak, arduragabeak zein osasunerako arriskutsuak ere badituzte (Biota *et al.*, 2021), nerabeen errealitatea desitxuratuz (Canet eta Martínez, 2023; Martínez, 2021).

Modu berean, ikerketan pornografia-kontsumoaren prebalentzia aztertu da sexua eta adina kontuan hartuta. Kasu honetan, lehenengo helburu espezifikoari dagokion bigarren hipotesia bete da, izan ere, online pornografia kontsumoaren prebalentzia mutilen artean nesken artean baino askoz handiagoa izan da. Ikerketa desberdinek antzeko

emaitzak erakutsi dituzte: mutilek neskek baino mendekotasun eta borondate gehiago adierazi ohi dute eduki pornografikoak kontsumitzeko (Andrie *et al.*, 2021; Gomes *et al.*, 2018; Save The Children, 2020). Villena Moyaren (2023) aburuz ere mutilek neskek baino pornografia gehiago kontsumitzen dute, pornografia mutilentzat diseinatuta dagoelako bereziki.

Sexuaz gainera, adina, nahi eta nahi ez, kontuan hartu beharreko aldagaia da. Kasu honetan, ikerketak agerian utzi du eduki pornografikoak lehen aldiz ikusi zuten parte-hartzaileen gutxieneko adina 6 urtekoa dela, eta gehiengoa aldiz, 16 urtekoa, hau da, hirugarren hipotesian zehaztutakoa —9 urte— baino gutxiago. Emaita horrek Balles-ter eta Ortek (2019) Espainia mailan 2.457 nerabeei egindako ikerketaren norabide berdina erakusten du, haien ikerketan pornografia kontsumitzeko ikasleen gutxieneko adina 8 urtekoa izan baitzen. Eduki pornografikoen bilaketa intentzionala (bilaketa aktiboen bidez) ala ez intentzionala —adibidez, iragarkien bidez— izan daiteke (Mitchell *et al.*, 2007). Egoerak egoera, gazteak, 6 urterekin, ez dituzte behar beste baliabide pornografiak helarazten dituen mezuak deskodetzeko (Martinez, 2021). Gazteek baliabide digitalak eskaintzen dituzten onurez gozatzeko aukera izan dezaten, premiazko neurriak hartu behar dira. Horrenbestez, Espainiako Gobernuak presidenteak, 2024ko urtarrilaren 15ean, arazo honi aurre egiteko asmoz, adingabeak babesteko lege-proiektu bat onartu zuen. Aipatutako legearen bitartez, besteak beste adingabeei online-pornografia edukietarako sarbidea debekatzeko mekanismoak martxan jartzea aurreikusi da (A.E.P.D., 2024).

Modu berean, online pornografiaren kontsumoarekin bat egiten duten aldagai desberdinak aztertu dira. Hasteko, Stanley *et al.*-en (2018) zein Rodríguez-Castro *et al.*-en (2021) ikerketetan bezalaxe, online pornografia kontsumitu eta *sexting*-aren arteko erlazioa ikusi da. Emaitez agerian uzten dute online pornografia kontsumitzen duten pertsonen zailtasun gehiago izan ohi dituztela eduki sexuala oinarri duten testu, irudi zein bideoak partekatzearen arriskuak identifikatzeko. Alonso eta Romerok (2019) *sexting*-ak gazteen ongizate emozionalean eragina duten ondorio sozial zein pertsonalak barne hartzen dituela adierazi arren, gero eta ohikoagoa da nerabeen artean (Ringrose *et al.*, 2013).

Halaber, hirugarren helburu espezifikoarekin bat eginez, pornografia kontsumitu eta gizarte-babesaren pertzepzioaren arteko harremana aztertu da. Noizbait pornografia kontsumitu dutenek familia, lagun edo beste pertsona esanguratsuen-gandik babes gutxiago sumatzen dutela zehaztu dute, hipotesian zehaztutakoa konfirmatuz. Butler *et al.*-en (2018) eta Mousa *et al.*-en (2022) ikerketen emaitzek pornografia kontsumoaren eta bakardadearen arteko harremana babesten dute. Kontuan hartzekoa da gizarte-babesa norbanakoaren ongizatearen garapenean ezinbestekoa dela, izan ere, garapen prozesuaren behar desberdinei erantzuten die (Orcasita Pineda eta Uribe Rodríguez, 2010). Baliabide digitalen abantaila nagusietako bat leku desberdinetan dauden pertsonen arteko komunikazioa edo konexioa ahalbidetzea den arren, bere arrisku nagusietako bat gertu dauden pertsonetikiko deskonexioa da, eta hori guztiz paradoxiko bihurtzen da, baita gero eta ohikoagoa ere (Clairá, 2013).

Laburbilduz, ikerketa honen emaitzek agerian uzten dute online pornografiaren kontsumoa altua dela nerabeen artean, batez ere, mutilen artean. Testuinguru hone-

tan, hezkuntza-afektibo sexuala oinarri duten programen garapena ezinbestekoa da. Emozioak, plazera eta sexualitatea pertsona guztien bizitzaren parte diren heinean, naturaltasunez, tolerantziaz eta errespetuz landu behar dira hezkuntzako etapa desberdinetan (Ballester *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2021).

Amaitu baino lehen, ezinbestekoa da kontuan hartzea ikerketa honek hainbat muga dituela. Parte-hartzaile guztiak Arabakoak dira, eta honek laginaren adierazgarritasuna zaildu egiten du. Ildo berean, online pornografiaren kontsumoarekin bat egiten duten bi aldagai baino ez dira kontuan hartu. Beraz, etorkizunean lagina handitzeaz gainera, bestelako aldagaiak hartuko dira kontuan. Hainbat ikerketek online pornografiaren kontsumoa eta autokontzeptu baxuaren arteko harremana aztertu dute. Aldagai honen ikerketa interesgarria izan daiteke, nerabezaroan identitatea zein autokontzeptua finkatu ohi delako (Stewart eta Szymanski, 2012; Weinstein *et al.*, 2015). Ildo berean, alexitimiar dagokionez, Cardoso *et al.*-ek (2022) egindako ikerketan, emozioak erregulatzeko zailtasuna pornografiaren kontsumo problematikoa iragartzeko faktore gisa definitu zuten. Modu berean, pornografiaren kontsumoan gehiago sakontzeko asmoz, etorkizunean talde elkarriketak egitea aurreikusi da, ikasleekin, irakasleekin zein familliekin, parte hartzaile desberdinen ekarpenak entzuteko eta analisia aberasteko asmoz (León eta Montero, 2020).

Erreferentziak

- AEPD-Agencia Española de Protección de Datos (2024). *Menores, salud digital y privacidad. Estrategia y líneas de acción*. <https://www.aepd.es/guias/estrategia-menores-aepd-lineas-accion.pdf>
- Alario, M. (2018). La influencia del imaginario de la pornografía hegemónica en la construcción del deseo sexual masculino postituyente: un análisis de la demanda de prostitución. *Asparkia*, 33(4), 61-76.
- Alario, M. (2020). *La reproducción de la violencia sexual en sociedades patriarcales formalmente igualitarias en la actualidad* [Doktorego Tesia, Universidad Rey Juan Carlos]. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/Tesis/pdfs/Tesis_n_10_-_Tomo_II_-_v5.pdf
- Alonso, C., eta Romero, E. (2019). Conducta de sexting en adolescentes: predictores de personalidad y consecuencias psicosociales en un año de seguimiento. *Anales de Psicología*, 35(2), 214-224.
- Andrie, E. K., Sakou, I. I., Tzavela, E. C., Richardson, C., eta Tsitsika, A. K. (2021). Adolescents' online pornography exposure and its relationship to sociodemographic and psychopathological correlates: a cross-sectional study in six European countries. *Children*, 8(19), 1-16. <https://doi.org/10.3390/children8100925>
- Area, M., eta Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96.
- Attwood, F., Smith, C., eta Barker, M. (2018). «I'm just curious and still exploring myself»: Young people and pornography. *New Media and Society*, 20(10), 3738-3759.
- Ballester, L., Dosil-Santamaria, M., Villena, A. eta Testa, G. (2023). La nueva pornografía «online» y los procesos de naturalización de la violencia sexual. En A. Gutiérrez (Coord.), *Una mirada interdisciplinar hacia las violencias sexuales* (233-250 orr.). Octaedro.

- Ballester, L., Orte, C., eta Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. In C. Orte, L. Ballester y R. Pozo (Coord.), *Vulnerabilidad y Resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución* (249-284 orr.). Ediciones UIB.
- Ballester, L., Rosón, C., eta Facal, T. (2020). *Pornografía y educación afectivosexual*. Octaedro.
- Barrese-Díaz, Y., Berchtold, A., Surís, J. C., eta Akre, C. (2017). Sexting and the Definition Issue. *Journal of Adolescent Health*, 61(5), 544-554. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.05.009>
- Biota, I., Loureda, M., Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil, M., Picaza, M., eta Eiguren, A. (2021). Percepción de la población general sobre la pornografía y sus efectos sobre la masculinidad hegemónica. *Revista de Educación Social*, (33), 578-597.
- Butler, M. H., Pereyra, S. A., Draper, T. W., Leonhardt, N. D., eta Skinner, K. B. (2018). Pornography Use and Loneliness: A Bidirectional Recursive Model and Pilot Investigation. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 44(2), 127-137. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2017.1321601>
- Canet, E., eta Martínez, L. (2023). El consumo de pornografía en el alumnado universitario. *Human Review*, 19(1), 2-15.
- Cardoso, J., Ramos, C., Brito, J., eta Almeida, T. C. (2022). Predictors of Pornography Use: Difficulties in Emotion Regulation and Loneliness. *The Journal of Sexual Medicine*, 19, 620-628. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2022.01.005>
- Clairá, A. (2013). ¿Conectados o comunicados? *Revista CV*, 541. <http://www.ciudadnueva.org.ar/revista/541/sociedad/conectados-o-comunicados>
- De los Ángeles, M., eta Fernanda, A. (2022). Mercados nocivos: el caso del mercado sexual de la pornografía. Reflexiones a partir de la teoría de Debra Satz. *Isonomía*, 57, 1-33.
- Efrati, Y., eta Amichai-Hamburger, V. (2020). Are adolescents who consume pornography different from those who engaged in online sexual activities? *Children and Youth Services Review*, 111, 104843.
- Gámez-Guadix, M., Almendros, C., Borrajo, E., eta Calvete, E. (2015). Prevalence and association of sexting and online sexual victimization among Spanish adults. *Sexuality Research and Social Policy*, 12, 145-154.
- Gámez-Guadix, M., De-Santisteban, P., eta Resett, S. (2017). Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and personality profiles. *Psicothema*, 29(1), 29-34. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.222>
- Gámez-Guadix, M., Mateos-Pérez, E., Wachs, S., Wright, M., Martínez, J., eta Íncera, D. (2022). Assessing image-based sexual abuse: Measurement, prevalence, and temporal stability of sextortion and non consensual sexting («revenge porn») among adolescents. *Journal of Adolescence*, 94, 789-799. <https://doi.org/10.1002/jad.12064>
- Gomes, A., Fernandes, A., Ribeiro, R., eta Cardoso, J. (2018). Ciberpornografía e atitudes sexuais em estudantes universitários. estudo exploratório. *Actas do 10.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. Lisboa*.
- Iglesias-Osores, S., Saavedra-Camacho, J. L., Grández-Villarreal, M., Acosta-Quiroz, J. M., Córdoba-Rojas, L. M., eta Rafael-Heredia, A. (2022). Conductas sexuales de riesgo y pornografía en una población de adultos de Perú. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 15(4), 508-514.
- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares*. https://www.ine.es/prensa/tich_2022.pdf

- Kohut, T., Fisher, W. A., eta Campbell, L. (2017). Perceived effects of pornography on the couple relationship: Initial findings of open-ended, participant-informed, «bottom-up» research. *Archives of Sexual Behavior*, 46(2), 585-602.
- Kor, A., Zilcha-Mano, S., Fogel, Y.A., Mikulincer, M., Reid, R. C., eta Potenza, M. N. (2014). Psychometric development of the problematic pornography use scale. *Addictive Behaviors*, 39(5), 861-868.
- Landeta, O., eta Calvete, E. (2002). Adaptación y validación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido. *Ansiedad estrés*, 8(2), 173-182.
- León, O. G., eta Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw Hill.
- Malamuth, N. M., Lamade, R. V., Koss, M. P., Lopez, E., Seaman, C., eta Prentky, R. (2021). Factors predictive of sexual violence: Testing the four pillars of the Confluence Model in a large diverse sample of college men. *Aggressive Behavior*, 47(4), 405-420. <https://doi.org/10.1002/ab.21960>
- Martellozzo, E., Monaghan, A., Davidson, J., eta Adler, J. R. (2020). Researching the effects that on online pornography has on UK adolescents aged 11 to 16. *SageOpen*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/2158244019899462>
- Martínez, J. M. (2021). ¿Resulta constitucional restringir la pornografía en internet? Bases para repensar el estatuto jurídico del discurso pornográfico. *Revista General de Derecho Constitucional*, 35, 1-18.
- Mercado Contreras, C. T., Pedraza Cabrera, F. J., eta Martínez Martínez, K. I. (2016). Sexting: su definición, factores de riesgo y consecuencias. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 10, 1-18.
- Merlyn, M., Jayo, L., Ortiz, D., eta Moreta-Herrera, R. (2020). Consumo de pornografía y su impacto en actitudes y conductas en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Psicodebate*, 20(2), 59-76.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., eta Wolak, J. (2007). Youth Internet users at risk for the most serious online sexual solicitations. *American Journal of Preventive Medicine*, 32(6), 532-537.
- Mousa, S., Malaeb, D. Obeid, S., eta Hallit, S. (2022). Correlates of Positivity Among a Sample of Lebanese University Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11.
- Ojeda, M., Rey, Rosario del, Walrave, M., eta Vandebosch, H. (2020). Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos. *Comunicar*, (64), 9-19.
- Orcasita Pineda, L. T., eta Uribe Rodríguez, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología, Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82.
- Paslakis, G., Chiclana Actis, C., eta Mestre-Bach, G. (2022). Associations between pornography exposure, body image and sexual body image: A systematic review. *Journal of Health Psychology*, 27(3), 743-760. <https://doi.org/10.1177/1359105320967085>
- Peter, J., eta Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *The Journal of Sex Research*, 53(4-5), 509-531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
- Rodríguez-Castro, V., Martínez-Román, R., Alonso-Ruido, P., Adá-Lameiras, A., eta Carrera-Fernández, M. V. (2021). Intimate partner cyberstalking, sexism, pornography, and sexting in adolescents: new challenges for sex education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2181.

- Rodríguez, A., Vicuña, J. J., eta Zapata, J. J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 312-344. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R., eta Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and «sexting»: Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305-323.
- Salgado, A. (2017). El papel de la familia en la educación sexual. *Padres y maestros*, (372), 6-11.
- Save the Children. (Des)Información Sexual: Pornografía y Adolescencia [Sexual Misinformation: Pornography and Adolescence]. 2020. Eskuragarri hemen: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-09/Informe_Desinformacion_sexual-Pornografia_y_adolescencia.pdf
- Saéz de Cámara, E., Fernández, I. eta Castillo-Eguzkitza, N. (2021). A Holistic Approach to Integrate and Evaluate Sustainable Development in Higher Education. The Case Study to the University of the Basque Country. *Sustainability*, 13(1), 2-19.
- Sedano Colom, S., Lorente de Sanz, J., Ballester Brage, L., eta Aznar-Martinez, B. (2023). Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: nuevos retos para la educación afectivo-sexual. *Journal of Research in Social Pedagogy*, (44), 161-175.
- Stanley, N., Barter, C., Wood, M., Aghtaie, N., Larkins, C., Lanau, A., eta Överlien, C. (2018). Pornography, sexual coercion and abuse and sexting in young people's intimate relationships: A European study. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(19), 2919-2944.
- Stewart, D. N., eta Szymanski, D. M. (2012). Young adult women's reports of their male romantic partner's pornography use as a correlate of their self-esteem, relationship quality, and sexual satisfaction. *Sex Roles*, 67(5-6), 257-271. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0164-0>
- Tomaszewska, P., eta Krahe, B. (2018). «Predictors of sexual aggression victimization and perpetration among Polish university students: A longitudinal study.» *Archives of Sexual Behavior* 47, 493-505.
- Varnet, T., eta Cartes-Velásquez, R. (2021). Tránsito histórico de la pornografía: de transformaciones hasta la era de internet. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 22(41), 1-12.
- Villena Moya, A. (2023). *¿Por qué no? Cómo prevenir y ayudar en la adicción a la pornografía*. Alienta.
- Weinstein, A. M., Zolek, R., Babkin, A., Cohen, K., eta Lejoyeux, M. (2015). Factors predicting cybersex use and difficulties in forming intimate relationships among male and female users of cybersex. *Frontiers in Psychiatry*, 6, 54. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2015.00054>
- Wright, P. J., Tokunaga, R. S., eta Kraus, A. (2015). A Meta-Analysis of Pornography Consumption and Actual Acts of Sexual Aggression in General Population Studies. *Journal of Communication*, 66(1), 183-205. <https://doi.org/10.1111/jcom.12201>
- Ybarra, M. L., eta Thompson, R. E. (2018). Predicting the Emergence of Sexual Violence in Adolescence. *Prevention Science*, 19(4), 403-415. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0810-4>
- Zattoni, F. Gül, M., Soligo, M., Morlacco, A., Motterle, G., Collavino, J., Barneschi, A. C., Moschini, M., eta Dal Moro, F. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on pornography habits: a global analysis of Google Trends. *International Journal of Impotence Research*, 33, 824-831.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., eta Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

Aipamen biografikoa

Uxue Llano Abasolo. Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU), Bilboko Hezkuntza Fakultateko, Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Sailean ikerlaria da, zehazki, PSIDES ikerketa taldean. Lehen Hezkuntza graduan eta Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta Berariazko Didaktikak masterrrean graduatua. Gaur egun Euskadiko nerabe zein gazteen online pornografia kontsumoaren analisia barne hartzen duen doktorego tesia garatzen ari du Psikodidaktika doktorego programaren baitan.

Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor. Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/ EHU) Bilboko Hezkuntza Fakultateko Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Sailean irakasle agregatua da. PSIDES ikerketa-taldearen ikerlari nagusia eta Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta Berariazko Didaktikak Masterraren zuzendaria da. Ikerketari dagokionez, haurren eta nerabeen depresio eta indarkeria jokatibideen inguruan ikertu du, baita Interneten eta sare sozialen erabilera desegokiak eragiten dituzten ondorioen eta nerabeen online pornografia kontsumoaren inguruan ere. Hainbat artikuluren egilea da, hauetariko asko WOSean indexatutako Q1 eta Q2 aldizkarietan argitaratuak.

MUGIMENDU AUTONOMOA HAUR HEZKUNTZAN: DIZIPLINARTEKO IKERKETA PROIEKTUA

AUTONOMOUS LEARNING IN EARLY CHILDHOOD BILINGUAL EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY PROJECT APPROACH

Maidier Huarte¹, Jone Sagastui, Dorleta Apaolaza, Janire Castrillo,
Regina Guerra, Nagore Martinez-Merino, Miriam Peña-Zabala,
Josune Rodríguez-Negro, Mikel Iruskieta

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Nere Inda

Berritzegunea (Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila)

Koldobike Etxabe

Lezo Herri Eskola. Hezkuntza Saila

Laburpena

Proiektu honen helburua da 3 eta 6 urte bitarteko haurren ikasketa sustatzeko Mugimendu Autonomoaren proposamena ikuspegi diziplinartekotik aztertzea. Indarguneak eta hutsuneak identifikatu nahi ditugu, eta hartarako honako fenomeno hauek hartuko dira kontuan: haurren euskarazko komunikazioa aberasteko estrategiak aztertzea, hezkuntza estetiko eta artistikoaren kalitatea ebaluatzea, denbora-, espazio- eta gizarte-nozioak sustatzeko baliabide didaktikoak aztertzea, eta haurren garapen motorra bultzatzeko estrategiak baloratzea. EAEko testuinguru soziolinguistiko ezberdinetako 12 eskola aukeratu dira (6 eremu euskaldunekoak/euskaldunetakoak eta 6 gaztelania nagusi den eremukoak/eremuetakoak). Honako datu-bilketa egin da horretarako: eskoletako dokumentuen analisia, maistrei elkarrizketa sakonak, ikas-ekosistemetako behaketak eta grabazioak, haurrei buruzko deboluzio-bilerak eta maisu-maistrei inkesta sakona. Proiektuaren etorkizuneko emaitzek haurren ikaskuntza-prozesuan protagonismoari, proposamenaren ezarpen-mailari eta ezarpenaren eraginari buruzko informazio sakona eskainiko dute.

Hitz-gakoak: haurra, Mugimendu Autonomia, Haur Hezkuntza, proiektua, ekosistemak.

Abstract

This project analyzes a didactic approach fostering ecosystems for autonomous learning in early childhood (ages 3 to 6) from an interdisciplinary perspective. It identifies strengths and gaps while addressing key objectives: enriching children's communication in Basque, evaluating aesthetic and artistic education quality, analyzing didactic resources for temporal, spatial, and social notions, and assessing motor skill development strategies. Twelve schools from the Basque Country, representing diverse sociolinguistic contexts (6 Basque-speaking and 6 Spanish-speaking), participated. Data collection involved document analysis, in-depth interviews, classroom observations, ecosystem recordings, team debriefing sessions, and surveys. These methods offered insights into implementation, emphasizing the child as the protagonist of their learning process.

Keywords: child, Autonomous Movement, Early Childhood Education, project, ecosystem.

¹ Harremanetarako: Maidier Huarte Abasolo, Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Sarriena auzoa, z/g (48940 Leioa). Helbide elektronikoa: maider.huarte@ehu.eus

Sarrera

Mugimendu Autonomoa (MA) proposamen pedagogiko bat da, zeinak helburu duen haurraren garapeneko antolatzaileak (atxikimendua, komunikazioa, esplorazioa, postura-segurtasuna eta ordena sinbolikoa) segurtasun afektiboan murgildutako ikas-kuntza edo apendizaiia autonomoa sustatzea, ikaskuntza-espazioak haurrentzat se-guruak diren interakzio-ekosistematan egituratuz, eta haurren beharrak, interesak eta erritmoak errespetatuz. Berritzeguneak azpimarratu duenez, MA Haur Hezkuntzako curriculum (75/2023 Dekretua) garatzeko moduetako bat da. Hainbat korrante peda-gogikoren postulatuetatik dator: *haurra bere ikaskuntzaren protagonista*, Montessorik eta Malaguzzik 1994an defendatzen duten kontzeptua (Hoyuelos, 2013a, 2013b lane-tan aipatzen den bezala); *mugimenduaren garrantzia*, Piklerrek 1984an eta Acouturie-rrek 2004 eta 2018an beren lanetan jasotzen duten moduan; *espazioaren, materialaren eta naturaren garrantzia*, aurretik aipatu diren Montessoriren eta Malaguzziren 1994ko lanetan, (Hoyuelos, 2013a, 2013b lanetan aipatuak) edota Freireren 2015ko ekarpe-nean islatuta dagoen bezala; *haurraren garapena eta erritmoa errespetatzearen garran-tzia*, Wallonen 1976ko eta Choklerren 2010 eta 2017 lanetan azpimarratzen den be-zala; edota *segurtasun afektiboa eta atxikimendua bermatzearen garrantzia*, Bowlbyk 2014an eta Choklerrek 2010 eta 2017an defendatzen duen moduan. Beraz, MA propo-samen eklektikotzat jotzen da (Eusko Jaurlaritza, 2018).

MAren oinarrian eskola-komunitatea osatzen duten pertsonak daude, haurra iza-nik bere ikaskuntzaren erdigunea eta protagonista, bere garapen naturalari jarraituz: egozentrismotik sozializaziora, nia garatzetik hasi eta taldearen garapeneraino. Pro-posamen horren oinarritzko zutabeak 75/2023 Dekretukoak dira: inklusioa, segurtasun afektiboa eta garapenerako autonomia. Hortik ondorioztatzen dira MAn jarraitzen di-ren printzipio hauek: aniztasuna zaintzea, norbera izateko eskubidea, ekitea, sortzaile izatea, ikuspegi kritikoa, talde batekoa izatea eta taldekide aktiboa izatea. MAren prin-tzipioen artean nabarmentzen dira: i) haurraren zaintza, haren garapen harmonikorako beharrezko esku-hartzeetan, ii) ekosistemen estetika, iii) garapen globalerako jolasa, iv) zirkulazio askean garapen egokirako adostutako esku-hartzeak, eta v) haurraren bi-lakaera behatzea eta aztertzea.

Berritzegunea eskola talde txiki batekin eztabaidatzen eta bultzatzen hasi zenean jarri zen martxan MA 2015. urtean, eta eskola horiek borondatez atxiki zitzaizkion pro-posamenari. Hurrengo urteetan, arian-arian hazten joan zen MArekiko interesa agertu zuten eskolen kopurua, eta eskola bakoitzaren erritmoaren arabera ezarri eta garatu zen, hainbat faktorek baldintzatuta: eskoletako zuzendaritzaren laguntza, maisu/mais-tra-taldearen eta eskola-komunitatearen inplikazio-maila, administrazioa, etab. Ha-sierako urte horietan, Berritzeguneak atxikitako eskola bakoitzari aurrez-aurreko ja-rraipena egin zion, astero bertara joanda, eraldaketa pedagogikorako laguntza eta euskarria emateko: espazio berrien diseinua, haurraren ganako begirada aldaketa, alda-keta estetikoak eta ikasgeletako altzarien antolaketa, baliabide didaktikoen berritzea, besteak beste. Hala ere, eskola kopurua handitzen joan ahala, aurrez-aurreko laguntza ez zen bideragarria baliabide faltarengatik, eta arazo horri erantzuteko, eztabaidarako eta prestakuntzarako elkarguneak antolatu zituzten.

Adibidez, *Juntadizoak* deiturikoak sortu ziren, MAn inplikaturako eskolen arteko to-paketa eta esperientzia, zalantza eta ideien trukerako elkargunetzat hartzen direnak.

Topaketa horietan, hainbat lantalde sortu ziren eskolen errealitate eta arazo ezberdinei erantzuteko, MAko ezarpen eta esperientzia mailarekin lotuta: *alfileteroak*, *ehuleak* eta *lehen puntadak*. Gaur egun, MAren garapen mailaren arabera, *Juntadizoetan* bi talde bereizten dira: *Alfileteroak* —MAN hasiberriak diren eskolak— eta *Harituak* —MAN eskarmentu handiagoa duten eskolak—. Talde bakoitzari zuzendutako *Juntadizoetan*, goizez alde teorikoa lantzen da: irakaskuntza-konpetentziak, Haur Hezkuntzako Dekretuaren garapena, ikaskuntza-metodologia, edota gai monografiko baten lanketa. Arratsalde, eskoletara bisitak egiten dira, MAko proposamenak bertatik bertara ezagutzeko asmoz.

Egun, gutxi gorabehera ehun eskolek parte hartzen dute MAN: 33 Bizkaian, 40 Gipuzkoan eta 28 Araban. Zalantzarik gabe, MAK interes berezia pizten du hezkuntza-komunitatean, gero eta maizago entzuten baita MAren berri dutela maisu-maistrek eta Hezkuntza fakultateetako irakasleek zein ikasleek.

UBE proiektuaren hastapenak

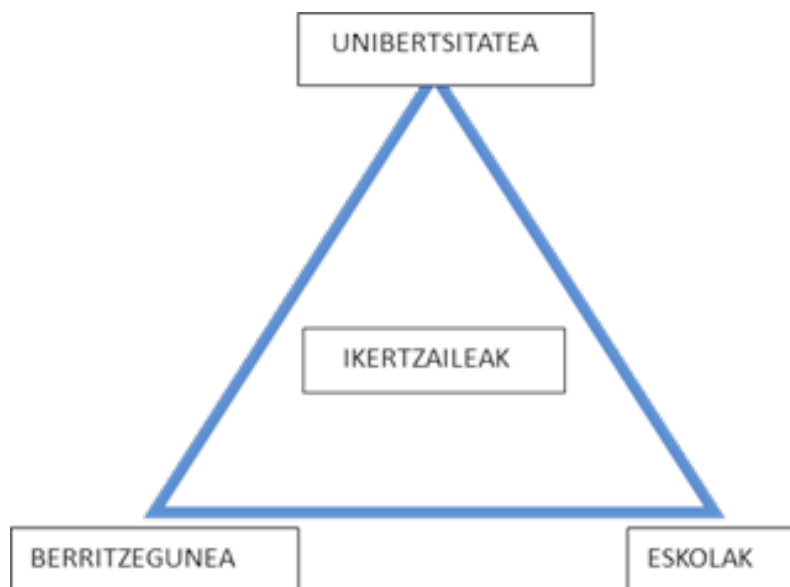
MA Euskal Hezkuntza Sistemako hainbat eskola publikoetan lantzen denez eta lanketa foro ugari dituen, proposamen pedagogikoa baino gehiago eraldatzen ari den hezkuntza-prozesu berritzailetzat dugu. Hori horrela, Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) eta, konkretuki, Bilboko Hezkuntza Fakultateko Haur Hezkuntza (HH) graduako ikasleek MA ezagutzeko helburuaz sortu zen UBE proiektua 2021-22 ikasturtean martxan jarri genuen. Proiektu honek hiruki baten bidez irudika daitekeen lankidetzak ekarri du —Unibertsitatea, Berritzegunea eta Eskolak—, eta hortik jasotzen du, hain zuzen, bere izena eta UBE laburdura. Zehazki, HH graduako *Berrikuntza Haur Hezkuntzako Eskolan* Minorrean parte hartzen duten diziplina ezberdinetako irakasleak batu eta gauzatu genuen egitasmoa (Peña-Zabala *et al.*, 2023). Egitasmo multidiziplinar horretan, unibertsitateko ikasleek proiektuaren parte diren eskolen beharrianak aztertzen dituzte. Horien arabera eta eskola komunitatearen ikuspegiaz baliaturik, errealitatean oinarritutako proposamena egiten dute ikasle-taldeek. Unibertsitatea eta eskolen arteko elkarlan honen bideratzailea Berritzegunea izan da.

Ordutik hona, lankidetzak hazten eta sakontzen joan da forma ezberdinetan, 2022-23 ikasturtean EHUK hezkuntza arloan IKD³ proiektu berritzaileak (Kodea: IKD323-06) esleitzeko egiten duen deialdian errekonozimendu eta babes ekonomikoa lortu du, lehendabizi. Momentu horren bultzada aprobetxatuz, urte berean Eusko Jaurlaritzako Unibertsitate Planen deialdian proiektua aurkeztu eta pausu bat haratago heldu da UBE, ondoren. «Haur Hezkuntzako Mugimendu Autonomoa ikuspegi diziplinartekotik ikertzen» (Kodea: HEZKUNTZA23/09) izenburupean, Mugimendu Autonomoaren inguruko ikerketa bat aurrera eramateko babesa lortu du bertan aurkeztutako lantaldeak, EHUKo, Berritzeguneko eta eskoletako kideek parte hartzen dutelarik bertan.

UBE Unibertsitate Plana

UBE Unibertsitate Planean onarturiko proiektuaren (aurrerantzean, UBE-UP) helburua MA prozesua zer den ulertu eta eskola zehatz batzuetan nola garatzen ari

den aztertzea da. Asmoa, orain arte eskuratutako ezagutzaz baliatu eta beste urrats bat ematea da; horretarako, batetik, EAEko Hezkuntza Sistemaren parte diren eskolen proportzioa errespetatuz eta, bestetik, testuinguru soziolinguistiko desberdinak barne hartuz, 12 eskola hautatu eta horietan MAREN lanketa ikertzeko datu bilketa egin da.



1. irudia

UBE-UP proiektuaren parte-hartzaileak

Helburuak

Ikerketa honetan MAREN barruan antolatzen diren ekosistemetako ikas-egoeretan sortzen diren interakzioak diziplinarteko ikuspegitik deskribatzeko eta aztertzekeo datuak jasoko dira. Horretarako, MAREN ekosistemak erregistratuko dira eta ebidentzien gainean indarguneak eta hutsuneak identifikatuko dira.

Proiektuan diziplina ezberdinetako ikuspegiak barne-hartzen dira, bakoitzean ondorengo helburu espezifikoak proposatzen direlarik: i) Hizkuntza arloan, profesionalen usteak zein diren eta ekosistema ezberdinetan haurren komunikazio-hizkuntza (eus-kara) aberasteko estrategiak deskribatzea eta atzeraelikadura aztertzea. ii) Arte Hezkuntzan, balio estetikoak eta kalitatezko hezkuntza artistikoa nolakoa den aztertzea. iii) Gizarte arloan denbora-, espazio-, eta gizarte-nozioen garapena sustatzeko espazio eta material didaktikoak deskribatzea eta aztertzea. iv) Motrizitate arloan, haurren garapen-faseak kontuan izanik motrizitate probokazioak lantzeko estrategia eta baliabide didaktikoak aztertzea.

Metodoa²

Proiektuak ikerketa-ekintza-parte-hartzailea metodologiari jarraitzen dio (Kemmis, 2014), eta Berritzeguneko kideak, UPV/EHUko ikertzaile-talde diziplinar-tekoa eta proiektuan lankide zein aztergai diren 12 eskolak osatzen dute ikerketa-taldea. Ikerketa-ekintza-parte-hartzailea Kemmisen arabera (2014) jendartean benetako aldaketak emateko moduetako bat da. Horretarako, ikerketa-faseak proposatu dira, hainbat etapatan bereizitako prozesu ziklikoa planteatuz: «Planning, acting, observing, reflecting and replanning» (Kemmis, 2014).

Parte-hartzaileak

Proiektu honetan MA lantzen ari diren hamabi eskolek hartu dute parte. EAEko Hezkuntza Sistemak lurralde bakoitzean duen eskolen proportzioa zaindu nahi izan da eta horren arabera, Bizkaian 6, Gipuzkoan 4 eta Araban 2 eskola hautatu dira. Testuinguru soziolinguistikoko desberdinetako eskolak barne hartu nahi izan dira: horregatik, hamabi eskola horietatik sei testuinguru erdaldunean kokatuta daude eta beste seiak, berriz, testuinguru euskaldunean.

Tresnak

Ondoren, datu bilketarako erabili den tresna bakoitzaren deskribapena egin eta jasoketa nola egin den zehaztuko da.

Dokumentazioaren bilketa

MA ikastetxearen dokumentazioan nola islatzen den aztertzeke, eskolei proiekturako esanguratsua izan zitekeen informazioa partekatzeko eskatu zaie. Eskolaren dokumentu ofizialez gain, MArekin lotura zuzena duten dokumentuak eskatu zaizkie, hala nola, protokoloak eta ekosistemen arabera diseinatutako ikas-egoerak. Dokumentuen analisirako programen ebaluaziorako oinarriak jarraitu dira (Tejedor, 2000) eta edukien analisi teknikaren bidez aztertuko dira (Rapley, 2014).

MA gela mailan nola gauzatzen den egiaztatzeke, erabaki da arreta hezitzailean eta gela barruko elkarreraginean jartzea. Horretarako bi tresna erabili dira: lehenengoa, el-karrizketa sakona; bigarrena, gelaren behaketa.

Elkarrizketa sakona

Hezitzaileek MAren inguruan dituzten esperientziak eta bizipenak jasotzeko elkarrizketa sakona erabili da. Elkarrizketak erdi egituratuak izango dira, eta gidoi malgu

² Ikerketa-proiektu honek EHUko GIEB etika batzordearen oniritzia dauka (Kodea: M10_2024_005).

bat izango dute, elkarrizketa bakoitzera egokituko dena ikerketa-galderei buruz sortzen ari diren gaiak aztertzeko (Sparkes eta Smith, 2014). Elkarrizketa arina eta eroso izatea bilatuko da, elkarrizketatzaileak gidari lanak egin eta elkarrizketatuak hitz egitea bilatuko du (Valles, 2009). Elkarrizketaren diseinua egiteko MAn marko teorikoan zehazten diren geruzak³ jarraitu dira. Horrela, elkarrizketaren gidoia 4 atal nagusitan banatu da. Lehenengo hiru atalak *profesionalaren eta noranzkoaren eta antolaketaren* geruza multzoei dagokien informazioa eskuratzeko diseinatu dira. Hasteko, maistraren datu orokorrak jaso dira: besteak beste, bere lehen hizkuntza edo bere lan esperimentzia. Elkarrizketaren bigarren ataleko galderak hezitzaileek MAn duten esperientzia jasotzera bideratuta daude: MAn lanean daramatzaten urte kopurua, lan egiten duten ekosistema mota, ekosistemak diseinatzeko prozesua, haurraren ikuspegitik MARI ikusten dizkioten onurak, edota hautematen dituzten indarguneak eta ahulguneak. Azkenik, hirugarren atalean, eskolan MA ezartzeko prozesuan dokumentazioa osatzeko egin behar izan dituzten hausnarketak bildu dira.

Elkarrizketaren laugarren atala *espazioaren* geruza multzoari buruzko datuak jasotzeko diseinatu da. UBE-UP proiektuan parte hartzen duen arlo bakoitzak zortzi galdera inguruko sorta bat prestatu du, hurrengo alderdietan arreta jarritz: ekosistemaren antolaketara, haurrarenenganako begirada, maisu-maistren esku-hartzea, haurren autonomiaren sustapena eta ebaluazio-eboluzioaren behaketa.

Adibide gisa, honako gai hauek landu dira:

- 1. helburua: Egoera komunikatibo ezberdinetan gero eta modu konplexuagoan hitz egiteko, ekosistemak antolatzeko moduak.
- 2. helburua: Arte ekosisteman probokazio proposamen ezberdinak egiteko dituzten erreferenteak edo baliabideak.
- 3. helburua: Gizarte zientzietako ezagutzak ikasketa autonomotik sustatzeko estrategiak
- 4. helburua: Probokazio motorrak egiteko prozedurak.

Hortaz, elkarrizketa egiteko lau gidoi sortu dira: gidoi horien lehenengo hiru atalak komunak dira; laugarren atala, berriz, hezitzailea arduratzen den ekosistema eta bertan lantzen den arloaren arabera da.

Elkarrizketa amaitzean honen transkripzioa egingo da eta jarraian diskurtsoaren azterketa induktiboa egingo da (Rapley, 2014) Lehenengo fasean, transkripzioetan suspertutako gaiak identifikatuko dira, bigarrenetan datuak kodetuko dira eta azterketa-unitateetan sailkatuko dira. Hirugarren eta azken fasean, kategoria ezberdinetan antolatuko dira, ideiekin eta egungo literatura zientifikoarekin erlazionatuz (Taylor *et al.*, 2015).

³ Mugimendu Autonomoan geruza multzoak profesionalaren esku-hartzea antolatzeko egituratzat hartzen dira. Hiru dira geruza multzo nagusiak: *Espazioa*, *Noranzkoa eta antolamendua*, eta *Ni Profesionala*. *Espazioak* haurrari babesa eta, aldi berean, besteekin harremantzeko aukera emango dio. Ikaskuntzarena izateko antolatuko da. *Noranzkoa eta antolamendua* geruza multzoak eskolaren izaera definitzen lagunduko du: oinarritzko dokumentuetatik abiatuz eta esku-hartze bateratuak adostera arte. Azkenik, *Ni profesionalaren* geruza multzoak barne biltzen ditu hezitzailearen ibilbide pertsonal eta profesionala eta horiek bere esku-hartzean izango duten isla.

Ekosistemako grabazioak

Hezitzaileak elkarriketatu ondoren, erreferenteak diren ekosistemak grabatu dira. Grabazioak egin aurretik protokolo zehatza diseinatu da ekosisteman gertatzen diren elkarreraginak ahalik eta gutxien oztopatzeko, MAren oinarriari jarraituz. Protokoloak honako jarraibide hauek ezartzen ditu: maistrak ikertzaileak aurkeztuko ditu ekosisteman sartzekoan, eta haien bisitaren helburua azalduko du. Ikertzaile bat leku finko batean kokatuko da, bestea maistraren eta haurren arteko interakzioa edota berdinen arteko elkarrekintzak grabatzeko mugituko den bitartean. Ikertzaileen eta haurren arteko elkarriketak murriztuko dira, eta ezinbestekoak direnean, ahalik eta laburren izango dira. Irizpide bera aplikatuko zaie helduen arteko elkarriketei. Funtsezko arau gisa, haurrak lanean ari diren bitartean ez da interferentziarik sortuko: entzun, behatu eta itxaroten jakitea da gakoa.

Horrela, haurren jardueraren erregistro sistematikoa egin nahi da beren egunero-kotasunean, parte hartu gabe, eta ohiko jolas-saioak aldatu gabe, MAren prozesu pedagogikoan zehazten den bezala, Pikler behaketara hurbilduz (Mózes, 2016). Horretarako, Anguera *et al.*ek (2018) proposatutako behaketa-metodologiaren jarraibideei jarraituko zaie, behaketaren arazoa eta helburuak definitu ondoren, behaketa-tresna eraikiko da, ondoren erregistratzeko. Horrela, alde aurretik zehaztu da: zer grabatuko den, haurrekiko jarrera nolakoa izango den edota ekosisteman dauden helduekiko nola jokatu den. Grabazio eguna eta tarte eskola eta hezitzailearekin adostu dira. Honenbestez grabazio bidezko behaketa ez zuzena eta ez parte hartzailea gauzatuko da (Flewitt, 2006).

Deboluzio bilerak

MA nola gauzatzen den zehaztasunez deskribatzeko asmoari jarraituz, proiektuan parte hartu duten 12 eskolei behaketa edo ikasleen jarraipena hezitzaile-taldean nola egiten duten erakusteko laginak eskatu zaizkie, hau da, *deboluzio* bileren adibideak partekatzea. *Deboluzio bilera* MA aplikatzen duten eskola guztien funtzionamenduaren gakoetako bat da. Hain zuzen, ekosistemaz-ekosistema mugitzen ari diren haurraren eboluzioaren jarraipena erregistratzeko eta haur bera behatzen duten hezitzaile guztien artean informazioa partekatzeko ezinbestekoak dira.

Inkesta

Datu bilketarako azken teknika, MAn parte hartzen duten eskolei zuzendutako galde-tegi orokorra izan da. Inkesta bost bloketan banatzen da: (1) Maistraren datu orokorrak; (2) Mugimendu Autonomoa: estrategia berritzailea; (3) Mugimendu Autonomoaren ezaugarriak; (4) Mugimendu Autonomoko profesionalaren geruza multzoa; (5) Arloetako galderak.

Inkestaren atalen laburpen taulan (1. taula) islatzen den bezala, atal bakoitzean landutako gaien arabera azpiatalak sortu dira, eta kasu bakoitzean mota desberdinetako galderak diseinatu dira, aukera anitzekoak, edo erantzun irekikoak, hain zuzen.

1. taula

Inkestaren atalen laburpena

	Aukera anitzak	Erantzun irekia	Guztira
Maistraren datu orokorrak	12	3	15
Datu pertsonalak	1	2	3
Esperientzia	5	0	5
Eskola	6	1	7
1. ATALA. Mugimendu autonomoa: estrategia berritzailea	10	3	13
1.1. Berrikuntza proiektuaren hastapenak	3	0	3
1.2. Berrikuntza proiektuaren garapena	6	0	6
1.3. Berrikuntza proiektuaren ekarpenak eta zailtasunak	1	3	4
2. ATALA. Mugimendu Autonomoaren ezaugarriak	11	5	16
2.1. Mugimendu Autonomoaren gauzapena	5	1	6
2.2. Hezitzailea	2	0	2
2.3. Haurra	4	2	6
2.4. Indarguneak eta ahuleziak	0	2	2
3. ATALA. Mugimendu autonomoko profesionalaren geruza multzoa	2	1	3
3.1. Mugimendu autonomoko profesionalaren geruza multzoa	2	1	3
4. ATALA. Arloetako galderak	19	10	29
4.1. Gizarte ezagutzaren lanketa	1	1	2
4.2. Arteak	2	2	4
4.3. Hizkuntzaren trataera geletan eta ekosistemetan	7	5	12
4.4. Psikomotrizitatea eskolan	9	2	11

Inkosten datuen analisiari dagokionez, aldagai kuantitatiboetarako, galdera diko-
tomikoen erantzun guztien maiztasunak eta ehunekoak aztertzeke formulak erabiltzea
aurreikusten da, Likert-5 eskalan. Datu kualitatiboek dagokienez, edukia aztertzeke tek-
nikaren bidez aztertuko dira (Rapley, 2014), modu induktiboan kodetu eta kategoriza-
tuta, eta hainbat dimentsiotan antolatuta.

Prozedura

EAEko eskola desberdinetan egiten ari den MAREN aplikazioa ikertzeke helburuaz,
proiektu hau fase desberdinetan garatu da.

Lehen fasean eskolen dokumentazioaren bilketa egin da eta elkarriketa sakona-
ren diseinua prestatu da. Eskolak bisitatu dira, ikerketa proiektuaren fase ezberdinetan
egin beharrekoak azaltzeke, zalantzak argitzeke eta egitekoak adosteko.

Bigarren fasean, elkarrizketak eta horien grabaketen transkribapenak egin dira. Adimen artifizialean oinarritzen den *Whisper* tresna erabili da azken horretarako. Transkribapenetan egin beharreko zuzenketak eskuz egin dira.

Hirugarren fasean, ekosistemen grabaketak egin dira. Aurretik azaldu bezala, ekosistema bakoitzaz arduratzen den hezitzailearekin adostu da eguna eta grabaketarako tartea. Eskola guztietan grabatu da ekosistema horretako jardun osoa, hau da, ekosistemaren irekieratik itxiera bitartekoa. Grabaketa horiek VEO softwarearekin etiketatu eta aztertuko dira (Hormaetxe eta Iruskiet, 2020).

Fase honetan *deboluzio bileren* laginak ere batu dira. Lagin hauek bi formatutan jaso dira: audioz, eskola batzuetan bilerak grabatzea erabaki dutelako; eta idatziz, beste batzuetan, berriz, bileraren akta bidaltzea erabaki dutelako.

Laugarren fasean, inkestaren diseinuari ekin zaio. Inkesta *Microsoft Forms* programa erabiliz sortu da eta Berritzeguneak MAN ari diren EAEko eskola guztietara zabandu du.

Emaitzak

Hurrengo lerroetan, jasotako datuen azaleko azterketa aurkeztuko da, datuak biltzen amaitu arte ezin izango baitira zehaztasunez deskribatu.

Eskolek bidalitako dokumentazioak hainbat galderei erantzungo die: eskolaren izaera zein den, komunitatea nolakoa den, familiekin bilerak nola eta ze maiztasunarekin egiten diren, hezitzaileen koordinazioa nola egiten den, beste batzuen artean. Informazio hori eskoletako dokumentu ofizialetan jasota dago, hala nola: Ikastetxeko Hezkuntza Proiektua, Ikasturteko Plana, Erabaki Curricularrak, metodologikoak eta ebaluazio erabakiak, Irakurketa Plana eta Hizkuntza Proiektua, besteak beste.

Eskolak bidalitakoen artean, badaude MAren gauzatzea zehatzago azaltzen duten dokumentuak: urteko programazioak eta protokoloak. Dokumentu hauen analisiak berebiziko interesa dauka programazioetan ekosistemen antolaketa (taldekatzea, espazioaren banaketa...) deskribatzen delako, eta protokoloetan proiektuaren transmisioa eta egonkortzea ahalbidetuko duten esku-hartze bateratuak jasotzen direlako.

Bildutako dokumentazioaren azaleko lehen azterketaren arabera ondorioztatu daiteke berrikuntza prozesu honetan eskola bakoitza dekretu berrira egokitzeko fase ezberdin batean dagoela. Hezitzailearen esku-hartzea ($n = 10$) edota zaintza nola bideratu jasotzen duten protokoloak ($n = 9$) garatuen dauden dokumentuak dira; hala ere, eskolak protokolo horiek aurrera eramango dituzten ikas-egoeren diseinuan murgilduta daudela ikus dezakegu (eskola bakar batek dauzka ikas-egoera horiek deskribatuta eta partekatzeko moduan).

Horrez gain, MAren gauzatzea eskola bakoitzaren bereizgarrietan oinarritzen dela egiaztatu daiteke. Haurrak taldekatzeko askotariko moduak daude (mailaka ($n = 5$), 3-4-5 urtekoak nahastuta ($n = 4$), 4-5 urtekoak nahastuta ($n = 3$)). Eskola guztietan lantzen dira hizkuntza, artea, zientzia-matematika eta gizarte zientziekin lotutako konpe-

tentziak ekosistema ezberdinen bitartez. Aldiz, beste arlo batzuen lanketa (hala nola, musika, motrizitatea, edo atzerriko hizkuntza) eskolaren arabera integratzen dira MAn.

Arlo hauek lantzeko eskaintzen den ekosistema kopurua eskolak dituen baliabideen eta antolamenduaren arabera da: 2 ekosistema ($n = 2$); 3 ekosistema ($n = 5$); 4 ekosistema ($n = 2$), 5 ekosistema ($n = 2$), 6 ekosistema ($n = 1$).

Elkarrizketek 32 eta 85 minutu bitartean iraun dute eta guztira, 13 orduko corpusa osatzen dute. Aurretik aipatu den bezala, elkarrizketa horietan partekatutakoek ekosistemak antolatzeko erabiltzen diren geruzetan sakontzeko (espazioa, eskolaren antolamendua eta profesionala) aukera emango dute. Gainera, elkarrizketatutako 12 hezitzaileek Haur Hezkuntzan esperientzia handia dute (0-10 urte: $n = 3$; 11-20 urte: $n = 4$; 21-30 urte: $n = 4$; 31-40 urte: $n = 1$). Sarreran azaldu den bezala, MA prozesu berritzaile modura orain dela 9 urte hasi zen zenbait eskoletan. Elkarrizketatutako hezitzaileek Haur Hezkuntzan daukaten ibilbide luzeak MAren ezarpen prozesuaren inguruko hausnarketan bestelako esperientziekin alderaketak egitea ekarriko dituela espero da, prozesu berritzaile horren analisia aberastuz.

Ekosistemen grabazioei dagokienez, eskolen errealitatea kontuan hartu da. MAren erpin ezberdinak jasotzeko asmoz, ekosistemen irekieratik itxiera arteko grabaketak egin dira hezitzailearen esku-hartzean arreta jarritz. Guztira, 15 orduko corpusa osatu da. Grabatutako ekosistemak ondoko hauek dira: zientzia-matematikaren ingurukoak ($n = 4$; guztira 6h20'); artea ($n = 3$; guztira 4h29'); hizkuntza ($n = 2$; guztira 1h17'); motrizitatea ($n = 1$; guztira 43'); gizarte ($n = 2$; guztira 2h29').

Eskola bakoitzean grabatutakoaren erregistroa egin da. Erregistro horietan, atal desberdinak bereizten dira: grabazio eguna, gailu bakoitzarekin grabatutako bideoen zerrenda, gertatutako intzidentziak eta grabazioan agertzen diren jardura desberdinen laburpena: haurren jolasak edo jarduerak, espazioen antolaketa eta hezitzailearen esku-hartzeko modua egoera ezberdinetan, garrantzitsuenak aipatzearen.

MA ikasle bakoitzaren jarraipena bermatzeko eskoletan egiten diren *deboluzio bileren* laginak jaso dira. Hain zuzen, eskola bakoitzean grabatu den ekosistemarekin lotutako behaketa txantiloiak edo *deboluzio bileren* nondik norakoak jasotzeko eta bidaltzeko eskatu zaie. Informazioa era askotakoa da: ekosistemako espazioen antolamenduari lotutako kezkak edo berrantolatzeko proposamenak, haur jakin baten edo batzuen eboluzioaren jarraipena, ekosisteman zentratutako probokazio desberdinen proposamena edota eztabaida. Sakon aztertzea izango da hurrengo egitekoa.

Azkenik, inkesta bidezko datu bilketa oraindik itxi gabe dagoen arren, badirudi elkarrizketetan eta dokumentazioaren azterketan atzematen diren zenbait joera berretsiko direla. Elkarrizketarekin gertatzen den bezala, inkesta erantzun duten parte-hartzaileek esperientzia luzea daukate Haur Hezkuntzan: laginaren ia erdiak 10-19 urte bitarteko ibilbidea dauka eta beste erdiak 20 urte baino gehiagokoa. Eskolan duten ardurari dagokionez: bi heren maisu-maistrak dira, hau da, gelako errealitatean murgilduta daude; horrez gain, badaude berrikuntzaz arduratzen direnak eta zuzendaritza taldeko kideak direnak ere. Irudikatutako eskolek MAren ezarpenean eta gauzatzean duten esperientzia ere aipatzeko modukoa da: eskolen hiru bostenak MAn *bidea* egin du dagoeneko, bosten batek dio, MA ezarrita egon arren, guztiz garatu barik dagoela; eta falta den bostenak, MAren hastapenetan dagoela dio.

Eztabaida

Lan honen bitartez MAren gauzapena deskribatzeko eta aztertzeko diseinatu dugun proiektua aurkeztu nahi izan dugu. Datu bilketa amaitzeke dagoela, erabilitako tresna aniztasunak MA prozesu berritzailearen ezaugarritze zehatza egiteko aukera emango duela uste dugu. Dokumentaziotik abiatuta, ikastetxearen ezaugarri propioek MAren ezarpenean nolako eragina duten ezagutzea espero dugu. Hezitzaileen esku-hartze bateratuak zeren arabera eta nola planifikatzen diren ulertzea espero dugu. Esku-hartzeen ebaluatzeko moduak eta irizpideak identifikatzea espero dugu. Era berean, esku-hartze horiek haurren garapen harmonikoa nola sustatzen duten eta aldi berean, diziplinarrekotasunetik abiatuta, hezitzaile eta haurren arteko interakzioak deskribatzea eta aztertzea espero dugu.

Erreferentziak

- Acouturier, B. (2004). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz* (Vol. 7). Graó.
- Acouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar: puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica* (Vol. 45). Graó.
- Anguera, M. T., Blanco-Villasenor, A., Losada, J. L., eta Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de psicología*, 48(1), 9-17.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Edición renovada*. Ediciones Morata.
- Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Aula de infantil*, 53, 9-13.
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones Cinco.
- Eusko Jaurlaritz. (2018). *Haur Hezkuntza oinarri*. <https://www.hhoinarri.net/>
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual communication*, 5(1), 25-50.
- Freire, H. (2015). *Berdean hezi: haurrak naturara hurbiltzeko ideiak*. Txatxilipurdi.
- Hormaetxe, G., eta Iruskieta, M. (2020). Parekoen behaketaren bidez komunikazio-gaitasuna ebaluatzen: zer dute nahiago ikasleek, errubrika tradizionala ala bideo-behaketa. *Hizpide: helduen euskalduntzearen aldizkaria*, 38(96), 5.
- Hoyuelos, A. (2013a). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2013b). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Kemmis, S. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Montessori, M (1994). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*. CEPE Editorial.
- Mózes, E. (2016). La observación en la Pedagogía Pikler. *RELAdEi (Revista Latinoamericana de Educacion Infantil)*, 5(3), 27-35.
- Peña-Zabala, M., Martinez-Merino, N., eta Iruskieta, M. (2023). UBE: Hezkuntza komunitatea elkarerraginean. In A. Romero, I. Alonso, A. Urrutia, M. Gezuraga, N. Berastegi, eta N. Idoiaga (Arg.), *Estructura modular, metodologías activas y compromiso social en innovación educativa universitaria: La experiencia de la Facultad de Educación de Bilbao, UPV/EHU (2011-2021)* (pp. 49-60). Octaedro.

- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Narcea Ediciones.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Sparkes, A. C., eta Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., eta DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Son.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 319-339.
- Valles, M. S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Wallon, H. (1976). *Los orígenes del pensamiento en el niño I*. Nueva Visión.
- 75/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Haur Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. *Euskal Herriko Agintzariaren Aldizkaria*, 109, 2023ko ekainaren 9koa. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/2023/06/2302727e.shtml>

Aipamen biografikoa

Maidier Huarte. Ingeles Filologian lizentziatua da (1998, Deustuko Unibertsitatea) eta Euskal Hizkuntzalaritza eta Filologian doktorea (2007, UPV/EHU). Begoñako Andra Mari (BAM) Irakasleen Unibertsitate Eskolan irakasle titularra izan zen 2007tik 2021era. Gaur egun UPV/EHUko irakasle laguntzaile doktorea da Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Sailean, Bilboko Hezkuntza Fakultatean. ELEBILAB (UPV/EHU) ikerketa-taldeko kidea da; bere ikerketa ildoak hauexek dira: euskararen jabe-kuntza eta garapen prozesua bai etxean bai eskolan.

Nere Inda. Haur Hezkuntzan diplomatua da (MU, 2001) eta Hizkuntzen Psikopedagogian lizentziatua (MU, 2004). Horrez gain, Entzumena eta Hizkuntza masterra egin du (MU, 2004). Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako hezitzaile gisa aritu ondoren, egun Berritzeguneko Haur Hezkuntza ataleko arduraduna da.

Jone Sagastui. Haur Hezkuntzan graduatua eta Psikodidaktikan Doktorea da, Euskal Herriko Unibertsitatean. «Haur Hezkuntzako Mugimendu Autonomoa ikuspegi diziplinarrekotik ikertzen» proiektuko ikertzaile kontratatua, eta KalitatHEZ hausnarketa eta ikerketa taldeko kidea da. Haur Hezkuntza eta, konkretuki, hezkuntza goiztiarra da bere ikerketa-ildo nagusia, hezkuntza-ingurune goiztiarren kalitatea bermatzen duten aldagaiak aztertzeaz arduratzen delarik, behaketa-metodologiaren bidez nagusiki. Zentzu horretan, zenbait artikulu zientifiko eta liburuetako kapitulu argitaratu ditu, estatu mailako zein nazioarteko hainbat kongresutan parte hartu du eta ikerketa-egonaldi bat egin du Temple Unibertsitateko (Estatu Batuak) Infant and Child Laboratory ikerketa taldean. ORCID: 0000-0003-2976-9887.

Koldobike Etxabe. Haur Hezkuntzan diplomatua, Haur Hezkuntzako eskoletan ibili da lanean azken urteotan. Mugimendu Autonomoa hastapenetatik ezagutzen du. «Haur Hezkuntzako Mugimendu Autonomoa ikuspegi diziplinarrekotik ikertzen» proiektuko ikertzaile kontratatua izan da.

Dorleta Apaolaza. Artearen Historian lizentziatua eta Historian doktorea UPV/EHU. Gaur egun irakasle agregatua da Arabako Campuseko Hezkuntza eta Kirol Fakultatean. UPV/EHUko Map of Positive Experiences across Europe (EU+MAP) (2022-1-DE02-KA220-ADU-000086496) proiektuaren lantaldeko ikertzaile nagusia da. Proiektuaren helburua da hizkuntza ikasteko material eta metodologia berritzaileak sortzea ikuspegi positibo eta hurbilagotik, migratzaileen hizkuntza- eta gizarte-ikaskuntza hobetzeko asmoz.

Janire Castrillo. Historian doktorea da (UPV-EHU, 2016) eta Gizarte Zientzien Didaktika arloko UPV/EHUko irakaslea da egun. Erdi Aroko euskal emakumeen Historiari buruzko doktorego tesia burutu zuen eta gaiari buruzko zenbait argitalpen egin ditu. Azken urteetan, bere ikerketa ildoak Historiaren Didaktikarekin lotuta egon dira, hezkidetzak toki nabarmena izan duelarik.

Regina Guerra. Doktorego tesiak ARTIKERTUZ ikasketa komunitatearen jarraipena egiten du (EHU15/24): *Adierazpen artistikoa birpentsatzea Unibertsitatea-Irakaskuntza praktika eraldatzeko eskola erlaziotik: ikuspegi narratiboa (2015etik 2017ra)*. ELKARRIKERTUZ talde egonkortutako kidea da 2013z geroztik. Hezkuntza eta arteen ikerketarekin zerikusia duten nazioko eta nazioarteko kongresu askotan parte hartu du eta bere argitalpenak gai horiekin lotutakoak dira.

Nagore Martinez Merino. Jarduera Fisiko eta Kirol Zientzietan lizentziatua (2013) eta doktorea (2018) eta egun, Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saileko irakasle agregatua da Bilboko Hezkuntza Fakultatean (UPV/EHU). AKTIBOKi: Jarduera fisikoa, ariketa fisikoa eta kirola ikertzeko

taldeko zein Gizartea Kirola eta Ariketa Fisikoa Ikerkuntza Taldeko (GIKAFIT) kide da, baita «LGBTI, heziketa fisikoa eta kirola» ikerketa-sareko kidea. Ikertzaile gisa dituen interesen artean, ikerketa kualitatiboa, hezkuntza eraldatzailea, gorputz-hezkuntza, genero-ikuspegia eta biztanleria zaurgarriaren jardura fisikoaren ingurukoa da.

Miriam Peña Zabala. Arte Ederretan doktorea da (2019) eta gaur egun, Euskal Herriko Unibertsitateko Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saileko irakasle agregatua da. ELKARRIKERTUZ ikerketa talde egonkortuko kidea da. Bere interesen artean arte-hezkuntzaren arloa dago, bereziki Ikaslea eta Arte Hezkuntzaren arteko harremana.

Josune Rodríguez-Negro. Lehen Hezkuntzako graduatua da Heziketa Fisikoko aipamenarekin (2014) eta Ariketa Fisikoan eta Kirolean doktore internazionala (2020). Maistra funtzionarioa da, eta egun, Heziketa Fisiko eta Kirol Saileko irakaslea da Hezkuntza eta Kirol Fakultatean (UPV/EHU). Ikertzaile gisa, 70 argitalpen baino gehiago argitaratu ditu, liburuak, artikuluak eta liburu-kapituluak barne. Berrikuntzarekin eta heziketa fisikoarekin lotutako hainbat ikerketa-taldetako kidea da. Bere ikerketa ildoak heziketa fisikoa, metodologiak, berrikuntza eta ariketa fisikoa dira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6262-7210>

Mikel Iruskieta. Irakasle agregatua da Bilboko Hezkuntza Fakultatean (UPV/EHU), Euskal Filologian eta Filosofian lizentziatua eta Euskal Filologian lortu du doktore titulua. Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika sailean (UPV/EHU) dihardu 2008tik. IXA ikertaldean ari da (2004tik), baita HITZ institutoan (2019tik) eta Euskara Institutuan (2022tik). Bi seiurteko ditu eta argitalpen gehienak eskuragarri daude hemen: <http://ixa.si.ehu.es/node/1394/74>. IP honako proiektuetan «Haur Hezkuntzako Mugimendu Autonomoa ikuspegi diziplinartekotik ikertzen» (HEZKUNTZA23/09) EJ finantzatua eta UBE-IKD³ (IKD323-06) EHUK finantzatua. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6121-3902> Research ID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/41661237>.

HEZKUNTZA PREMIA BEREZIAK DITUZTEN IKASLEAK ETA BIGARREN HIZKUNTZAREN IKASKUNTZA: LITERATURA AKADEMIKOAREN ERREBISIO BAT

A REVIEW OF THE ACADEMIC LITERATURE: THE POTENTIAL FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO ACQUIRE A SECOND LANGUAGE

Ane Olmedillo-Berasategi¹, Mikel Gartziaarena, Leire Ugalde

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Mundu mailako egungo erronketako bat guztiontzako kalitatezko hezkuntza inklusiboa lortzea da. Haatik, jakin badakigu ikasleen ehuneko oso altu batek bigarren hizkuntzan (H2n) burutzen dituela ikasketak; beraz, ezinbestekoa bezain garrantzitsua da H2 horretan ikasle guztien hizkuntza-gaitasun egokia ziurtatzea. Nahiz eta azterlan batzuk gai horri heldu dioten, oso arreta gutxi ipini da H2n ikasteaz gain Hezkuntza Premia Bereziak (HPB) dituzten ikasleengan. Gaiaren inguruan gehiago sakontzeko, literaturaren azterketa sistemikoa egin da. Hori horrela, guztira 14 artikulua sakon aztertu dira. Azterketa sistematiko horren ondorioek aipatutako erronka hobeto ulertzea ahalbidetu dute.

Hitz-gakoak: Hezkuntza Laguntzarako Berariazko Premiak; Bigarren Hizkuntza; inklusioa; hezkuntza formala.

Abstract

One of the foremost challenges at the global level is the attainment of quality and inclusive education for all. However, it is essential to recognize that a significant percentage of students have completed their studies in a second language (L2). Consequently, ensuring the development of proficient language skills in this second language is as important as it is necessary for all students. While some research has addressed this issue, there remains a notable gap in the literature regarding students who, in addition to studying in a second language, also have Specific Educational Support Needs (NEAE). To further investigate this topic, a systematic literature review was conducted. A total of 14 scholarly articles were examined in depth. The conclusions drawn from this systematic analysis contribute to a more nuanced understanding of the aforementioned challenge.

Keywords: Special Educational needs, Second language learning, inclusion, formal education.

¹ Harremanetarako: Ane Olmedillo Berasategi, Saila, Didaktika eta Eskola Antolakuntza, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
Helbide elektronikoa: aolmedillo001@ikasle.ehu.eus

Sarrera

Gaur egun, nazioartean onartuta dago ikasle guztiei hezkuntzarako sarbidea ziurtatzen dien eta kalitatezko hezkuntza jasotzeko eskubidea bermatzen dien hezkuntza sistemaren aldarria. Hain zuzen ere, guztiontzat hezkuntza inklusiboa eta kalitatezkoa eskaintzeak Nazio Batuen Garapen Jasangarrirako helburuak lortzen laguntzen du.

Hezkuntza kalitatezkoa izateko, ikaskuntza eraginkorra ahalbidetzea lortu behar da. Hots, ikasle guztiek salbuespenik gabe gaur egungo erronkei erantzuteko beharrezko diren trebetasun eta konpetentziak ikasi nahiz menderatzen dituztela ziurtatu beharra dago. Jakin badakigu, ordea, eskolan erabiltzen den hizkuntza ezinbestekoa dela ikaskuntza eraginkorra izan dadin. Izan ere, irakas prozesuan erabiltzen den hizkuntza ikasleak ondo menperatzen ez duenean, oztopo nabaria izan daiteke bere ikaskuntza prozesua modu egokian garatu dadin (UNESCO, 2016). Beraz, hezkuntza prozesuetan erabiltzen den hizkuntza menderatzea ezinbestekoa izanen da arestian aipatutako kalitatezko hezkuntza inklusiboa ahalbidetzeko. Nazioarteko azterlanek, ordea, argi utzi dute eskubide horren lorpena oztopatzen dela kalteberenak diren kolektiboetan, hala nola, Hezkuntza Premia Bereziak (HPB) dituzten ikasleen artean (Europako Batzordea, 2021).

Oinarri teorikoa

Egun, mundu mailan kalitatezko hezkuntza inklusiboan ardaztutako hezkuntza sistemaren aldarriak goraldia izan du. Horren adibidea dira Nazio Batuen Garapen Iraunkorreko helburuak (Nazio Batuen Erakundea, 2022). Zehazki, Nazio Batuen Garapen Jasangarrirako Agendan jasotako Garapen jasangarrirako laugarren helburuak azpimarratzen du beharrezkoa bezain ezinbestekoa dela kalitatezko hezkuntza inklusiboa eta ekitatiboa bermatzea eta guztiontzat etengabeko aukerak sustatzea. UNESCOk (2008) nabarmentzen du inklusioa prozesu bat dela, zeinak berezko ezauzgarri dituen parte-hartzea areagotzea eta segregazioa eta alienazioa prebenitzea. Inklusio prozesua Salamancako Adierazpena argitaratu aurretik hasi bazen ere, denbora igaro da ikuspegi inklusiboa politiketan nahiz ikasketa-planetan sartu zenetik (Keles *et al.*, 2022).

Hezkuntza inklusiboa eskubide unibertsal gisa onartzera eraman zuen ibilbidea ez da ez laburra ez erraza izan. Denboraren poderioz desgaitasunari buruz sortu diren erantzun ereduak eta kontzeptualizazioek balio dute gainditu behar izan diren oztopoen lekukotza gisa, era guztietako aniztasunari helduko dion ikuspegi inklusiboa ezartzeko. Oztopo horien ondorioz, HPBak dituzten ikasleek emaitza akademiko txikiagoak lortzen dituzte.

Hori horrela, jakina da ikasle horiek emaitza akademiko okerragoak lortzen dituztela eta indarkeria eta eskola-uzte goiztiarra pairatzeko arrisku handiagoa dutela (Europako Batzordea, 2021). Ondorioz, gizarte-bazterkeria jasateko arrisku handiagoa dute, eta are beharrezkoago bihurtzen du ikasle horien inklusioa gauzatzen lagunduko duten formulak aurkitzea, beren arrakasta akademikoa eta soziala bermatzeko.

Azken hamarkadetan, eskoletan gertatu den aniztasun linguistiko eta kulturalaren gorakadak egoera korapilatzen du. Izan ere, UNESCOren (2016) arabera, munduko ikasleen % 40k jasotzen duen hezkuntza ez da etxeko hizkuntzan oinarritzen eta, horrek beraien ikaskuntza emaitzetan modu negatiboan eragin dezake. Egoera hori areagotu egiten da Euskal Autonomia Erkidegoan (EAEn). EAEn, ikasleen % 68 D ereduan matrikulatuta badago ere (EUSTAT, 2023), kontuan hartu behar da 5-15 urte bitarteko haurren % 17,7k bakarrik duela euskara H1 gisa eta soilik familien % 12,9k erabiltzen duela normalean etxean (Eusko Jaurlaritza, 2023). Jakin badakigu eskolan erabiltzen den hizkuntza, edukiak behar bezala ikasteko ezinbesteko tresna dela, eta hori ondo menperatzea ezinbestekoa dela ikasleen arrakasta akademikoa ziurtatzeko (Santiago-Garabieta *et al.*, 2021). Ondorioz, argitu beharra dago nola erantzun behar zaien euskara H2 gisa duten eta HPBko ezaugarriak dituzten ikasleen kasuei, H2ren ikasketa modu eraginkorrean gerta dadin eta emaitzetan ez dezan negatiboki eragin.

Metodoa

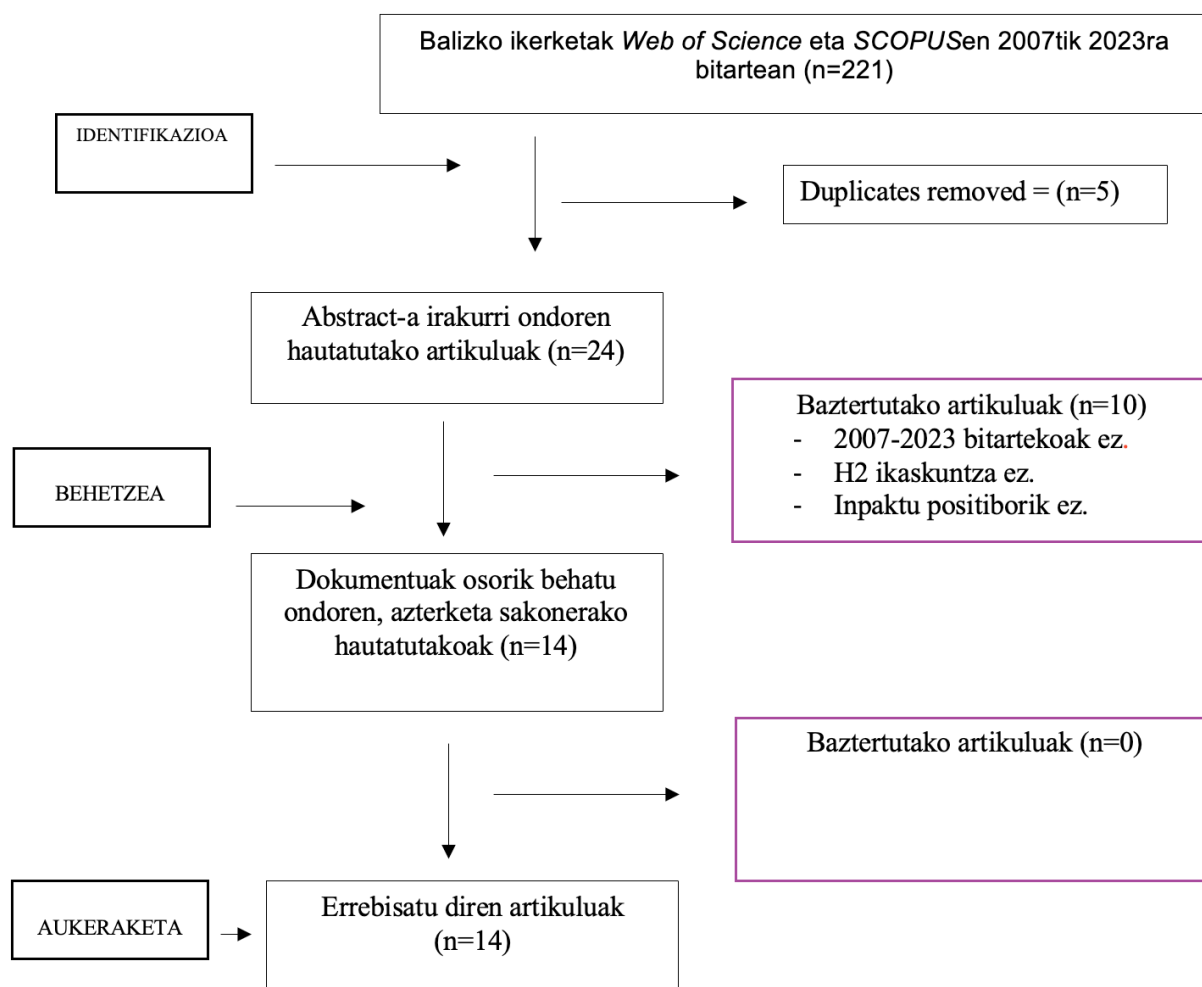
Berrikuspen sistematikoa PRISMA estandarren arabera diseinatu da (Tricco *et al.*, 2018) ikerketaren gardentasuna, baliozkotasuna, erreplikagarritasuna eta eguneragarritasuna bermatzeko (Moher *et al.*, 2009). PRISMAren adierazpenak hainbat jarraibide eskaintzen ditu, ikerketa-prozesuaren zehaztasuna eta emaitzen erabilgarritasuna bermatzeko.

Bide horri jarraituz, berrikuspen sistematiko honek honako galdera honi erantzun nahi dio: HPBak dituzten ikasleek H2 ikas dezakete?

Hori horrela, honako lan honetan HPBak dituzten ikasleen kolektiboan Eusko Jaurlaritza-k (2020) talde horretan zehazten dituenak aintzat hartu dira. Zehazki, honako hauek: ikusmen desgaitasuna, entzumen desgaitasuna, desgaitasun motorikoa, desgaitasun intelektuala, Autismoaren Espektroaren Nahasmendua (AEN) eta Hizkuntza Garapenaren Nahasmendua (AEN).

Esplorazio-plana eta azterketa-etapa, bereziki galdera erantzugarri baten identifikazioa eta inklusio- eta bazterketa-irizpideen garapean oinarritzen zen, Gough eta Thomasek (2016) hezkuntza-ikerketako berrikuspen sistematikoen arloan egindako ekarpenetan oinarritutakoa.

1. irudian, bilaketa- eta hautaketa-prozedurak deskribatzen dituen fluxu-diagrama ikusten da. Ikerketa-estrategia Web of Science (WoS) eta Scopus datu-baseak erabiliz egin zen, bi eragin-faktore ezagunenetan indexatutako aldizkariak biltzen dituztelako, Web of Scienceko SSCI eta Scopuseko SJR (Ruiz-Eugenio *et al.*, 2023).



Iturria: Khalfaoui et al. (2021) ikerlanean oinarritua.

1. irudia

PRISMA fluxu-diagrama, bilaketa- eta behaketa-prozesurako

Hautaketa aztertzea: barneratze-eta baztertze-irizpideak

Burututako errebisio sistematikoa artikulu honen helburua gainditzeko xede nagusi batekin egin zen. Haatik, honako artikulu honetan xede orokor horren atal zehatz batean zentratu gara. Alegia, arestian aipatutako galderaren erantzuna bilatzea izanen da artikulu honen helburu nagusia.

Gauzak horrela, errebisio sistematikoaren xede nagusia hezkuntza-giro inklusi-boan premia bereziak dituzten ikasleen eta H2ren ikaskuntzan laguntzen duten elementuak aztertzea izan zen. Hori horrela, ikerketak hautatzeko irizpideak honako hauek izan ziren (ik. 1. taula): (1) 2007 eta 2023 urteen bitartean argitaratutako argitalpenak, (2) ikuspegia 2 eta 18 urte bitarteko ikasleengan jartzen dutenak, (3) ikerketa hezkuntza-premia bereziak zituzten ikasleen bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan zentra-

tzea eta (4) H2ren ikaskuntzan inpaktu positiboarekin erlazioa duten alderdiak, jomuga izanik hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleak.

Baztertu egin ziren ingurune ez-naturalistetan egindako azterlanak, hala nola laborategietan, etxeetan edo haur-parkeetan egindakoak. Zehazki, azterketan sartutako ikasketak gela erregularretan egindakoak ziren, eta, horren ondorioz, 14 artikulua hautatu ziren azken analisirako. Horiek guztiek aipatutako barneratze irizpide guztiak betetzen zituzten.

1. taula

Artikuluen onarpen eta bazterketa irizpideak

Irizpideak	
Onarpena	2007 eta 2023 urteen bitartean argitaratutakoak.
	2-18 urte bitarteko ikasleak.
	Inpaktu positiboa dutenak H2 ikasteari buruz HLPBak dituzten ikasleengan.
Bazterketa	Ikerketaren fokoa ez bazen 2Hren ikaskuntza eta HLBPak dituzten ikasleak.
	Parte-hartzaileengan inpaktu positiborik ez.
	Ez bazen 2-18 urte bitarteko eskola-adinean zentratzen.

Ikerketa prozesua

Ikerketa prozesuari dagokionean, hasiera batean, bilaketa zabala egin zen Scopus eta Web of Science (WoS) datu-baseak erabiliz, 9 hitz eta esaldi konbinatuz: *Special needs, disabilit**, *special educational needs, second language learning, second language acquisition, additional language learning and inclusion*.

Hitz-gako horiek Hezkuntza, Zientzia eta Kulturarako Erakunde Nazional Unescoren (UNESCO) Tesauroarekin alderatu ziren haien sendotasuna bermatzeko (Gough and Thomas 2016).

2. taula

Bilaketan egindako hitz konbinazioak

Terminologia		
Special needs	Second language learning	Inclusion
Special needs	Second language acquisition	Inclusion
Special needs	Additional language learning	Inclusion
Disabilities (disabilit*)	Second language learning	Inclusion
Disabilities (disabilit*)	Second language acquisition	Inclusion
Disabilities (disabilit*)	Additional language learning	Inclusion
Special educational needs	Second language learning	Inclusion
Special educational needs	Second language acquisition	Inclusion
Special educational needs	Additional language learning	Inclusion

Bilaketak egin aurretik, hiru iragazki aplikatu ziren bilatzailean: a) eremu-iragazkia, aurkitutako azterlanen egokitasuna bermatzeko «hezkuntza- eta hezkuntza-ikerketa» gisa zehaztu zena; b) datuen iragazkia, 2007 eta 2023 arteko argitalpenetara mugatzeko ezarri zena, azterlanen egokitasuna bermatzeko; c) dokumentu-mota, aldizkari zientifikoetan argitaratutako artikulak baino ez diren aldetik, ez ziren aintzat hartu liburu-kapituluak, txostenak edo konferentzia-jarduerak; kontrara, inpaktu duten ikerketak aintzatetsi ziren.

Datuak analizatzeko eta grafikoki aztertze prozesua

Hautatutako 14 artikuluetako bakoitza sakon aztertzean, sistematika zorrotza erabili zen. Lehenik eta behin, taula bat sortu zen diseinu metodologikoa, herrialdea, parte-hartzaileen profilak eta esku-hartze testuingurua identifikatzeko. Ondoren, artikulak diseinatze kategoriak zehaztu ziren. Katetoria horien artean, garrantzi handia izan du inpaktu positiboak. Alegia, parte-hartzaileengan hobekuntza-eragin argiren bat izan duten artikulak zientifiko hantaketak.

Emaitzak

Burututako literaturaren errebisioak hainbat emaitza ahalbidetu ditu. Lortutako emaitzen artean, oraingo honetan, soilik honako galdera honen erantzuna ahalbidetu duten emaitzetan zentratuko gara: HPBak dituzten ikasleek H2 ikas dezakete? Hain zuzen ere, bilaketan egindako hitz konbinazioak aintzat hartuta, artikulak honek helburu zehatz horri erantzun nahi dio.

Galdera horri erantzuteko topatzen dugun lehen oztopoa da gaiaren inguruko argitalpen kopurua mugatua dela. Hezkuntza-ingurune eta programa ezberdinetan HPBak dituzten haur elebidunei buruzko ikerketa gutxi jaso ahal izan da berrikusketan, litekeena baita horiek hezkuntza-ingurune batzuetan soilik sartzea (Bird *et al.*, 2016). Hala ere, Bird *et al.*-en (2016) arabera, aintzat hartu behar dugu H2 ikastea, batzuetan aukera bat den arren, maiz eskubidea dela, eta, beraz, errespetatu egin behar dela. Hori errebi-sioko emaitza esanguratsuenetariko bat ere bada.

Pesco *et al.*-ek (2016) AEB, Canada, Erresuma Batuko zein Herberetako zenbait dokumentu nahiz ikerketa berrikusi ondoren, honako hau ondorioztatu zuten: HPBak dituzten haurrak hizkuntza bat baino gehiago ikastea gai dira. Hala ere, ezagutza mugatua dago HPBak dituzten haurrek bizi dezaketen elebitasun eta elebitasun modu espezifikoa lortzeko dituzten aukerei buruz (Pesco *et al.*, 2016).

Horren harira, Peker eta Regallek egindako ikerketa batean (2021), parte-hartzaile guztiek erakutsi zuten H1ean hiztegia handitu egin zela, eta horrek kontraesanean jartzen du H2ren esposizioak H1arekiko interferentzia eragin dezakeela HPBak dituzten ikasleengan. Gainera, HPBak dituzten ikasleek hizkuntza berri baten ikaskuntza arrakastatsua esperimintatu dezakete H2rekin nahasteko edo interferentzia izateko beldurrik gabe (Peker eta Regalla, 2021). Hezkuntza elebidunari eta atzerriko hizkuntzei buruzko hainbat hamarkadetako ikerketek erakutsi dute H2 ikasteak ikaslearen erren-

dimendu akademiko orokorra eta alfabetatze-trebetasunak hobetzen dituela H1ean (Regalla eta Peker, 2015).

Aitzitik, Pesco *et al.*-en (2016) arabera, argi dago HPBak dituzten haurrek —hala nola, autismoa, adimen urritasuna edo hizkuntza garapenaren nahasmendua— ez dutela beren hizkuntza-erronka areagotzen bi hizkuntza eskuratzean; bereziki, hizkuntza bakoitzaren esposizioa nahiko orekatua denean. Elebitasuna ere mesedegarria izan daiteke ezaugarri horiek dituzten haurrentzat, elkarreragin sozialerako aukerak eta zerbitzuetarako sarbidea zabaltzen baititu (Pesco *et al.*, 2016). Hain zuzen, garapen tipikoa duten haurren ikerketek erakutsi dute elebitasunak ez duela hiztegiaren garapen goiztiarra geldiarazten (De Houwer *et al.*, 2014) eta eragin positiboak dituela trebetasun kognitiboetan, hala nola funtzio exekutiboan (Barac eta Bialystok, 2012; Poulin-Dubois *et al.*, 2011).

Azken urteotan, Hizkuntzaren Nahasmendua duten haurrei, dislexia duten haurrei, Down sindromea duten haurrei zein Autismoaren Espektroaren Nahasmena duten haurrei buruzko ikerketa handiagoa egin da. Aurkikuntzek adierazten dute elebitasunak ez duela eragin negatiborik haur horien garapen linguistikoan eta kognitiboan. Esposizioan daudenek eta H2 ikasten ari direnek ez dute karga linguistiko edo kognitibo gehigarri izaten, eta ez dute atzerapen handiagorik izaten. Ikerketek erakusten dutenez, zailtasun linguistikoak dituzten haur horiek ez dute erronka gehigarri aurkitzen beste hizkuntza bat ikasten duten bitartean. Eta azpimarratu beharra dago elebitasunak emaitza onuragarriak ematen dizkiela haur guztiei (Besnard, 2013), interakzio sozialerako nahiz zerbitzuetarako sarbiderako aukerak zabaldurik (Pesco *et al.*, 2016).

Eztabaida

Ikerketa honetan egindako azterlanaren emaitzek laguntzen dute H2ren ikaskuntza zein Hezkuntza Premia Berezien ezagutzan gaur egun dagoen ezaupidea nahiz dauden erronkak arakatzen. Hain zuzen ere, aurrez egindako ikerketen ondorioek azpimarratzen dute HPBak dituzten ikasleen artean H2 eskuratzea sustatzen duten esperientziak eta hizkuntza-trebetasunak garatzen dituzten esperientziak esparru inklusiboan identifikatzeak erronkari laguntzen diotela.

Hizkuntzak inklusio-, normalizazio-, bazterketa- eta estigmatizazio-prozesu sozialetan duen zeregina hezkuntza inklusiboaren funtsezko dimentsioa da. Ikerketa batzuen arabera, HPBak dituzten ikasleek H2 ikas dezakete. Izan ere, elebitasunak onura ekar liezaieke ezaugarri horiek dituzten haurrei, gizarte-elkarreraginetarako eta zerbitzuetarako aukera zabalduz. Hala ere, hezkuntza bereziko politikek oso gutxitan jorratu dute H2 ikaskuntza esplizituki. Funtsezkoa da azpimarratzea pertsona horiek txikitatik bizi izan duten gizarteratze akademiko eta sozial osoak ongizate eta kidetasun sentimendu emozionala sustatzen duela, beren garapen sozial, linguistiko eta kognitiboa arras aberastuz.

Haatik, aurkitutako artikuluko zientifiko guztiek hizkuntza hegemonikoei egiten diete erreferentzia, hots, ingelesari edo frantsesari. Hortaz, ez da aurkitu ikerketarik hizkuntza gutxituekin egin denik eta maila horretako datu-baseetan dauden aldizkari zientifi-

koetan argitaratu denik. Beraz, beharrezkoa da hizkuntza gutxituak ardatz izango dituzten ikerketak egitea eta maila honetako aldizkari zientifikoetan argitaratzea.

Argudiatu daiteke, halaber, miaketan identifikatutako artikulu-kopuru orokorra mugatua dela. Horrek, beraz, agerian uzten du gaiaren inguruan gehiago ikertu, sakondu zein argitaratzeko beharra dagoela, batez ere goraldian dagoen gaia izanik. Gainera, behar hori bat dator inklusioaren azken urteetako berragertzearekin. 2011tik 2023ra bitarte argitaratutako artikulu guztiek azpimarratzen dute benetan inklusiboa den hezkuntza erakunde baten garrantzia. Hortaz, hizkuntzaren afera ere erdigunean ipini beharra dago.

Hori horrela, esku arteko artikuluak literaturaren azterketa sistematiko bat aurkeztu du, eskala txikiko lagin batekin, eta beraz, ikerketaren helburua ez da emaitzak orokortzea. Ikerketa gehiago behar da emaitzak beste testuinguru batzuetara transferitzeko modukoak diren ala ez argitzeko. Hala ere egia da oso ikerketa gutxi egin dela gai espezifiko horri buruz. Etorkizunari begira, gaiari buruz ikerketa gehiago burutu beharra dago, eta azterlan horiek egoeraren berezko tentsioak orekatzeko potentziala aitortu beharko lukete, baita hainbat emaitza positibo ere, hala nola, tokiko komunitatea inplikatzeko eta helburu espezifikoak lortzea. Are gehiago, interesgarria litzateke ikerketa horiek haurren beraien ikuspegiak jasotzea.

Erreferentziak

- Barac, R., eta Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83, 413-422. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>.
- Besnard, C. (2013). The inclusion of students with special needs in the Canadian school system: The case of the high functioning autistic/Asperger syndrome second language learner. In *ICERI2013 Proceedings* (pp. 4950-4955). IATED.
- Bird, E. K. R., Genesee, F., eta Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of communication disorders*, 63, 1-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003>.
- De Houwer, A., Bornstein, M. H., eta Putnick, D. L. (2014). A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size: evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35(6), 1189-1211. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716412000744>.
- Europako Batzordea (2021). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Unión de la Igualdad: Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030*. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/estrategia-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-para-2021-2030/>
- Eusko Jaurlaritz (2020). *Necesidades educativas especiales en el ámbito de la educación primaria y secundaria: Guía para la intervención educativa*. https://inklusiogunea.euskadi.eus/documents/30459257/30474781/neae_hlbp.pdf/9482e1f5-70e0-c16c-dfe5-30644570f136
- Eusko Jaurlaritz (2023). *Euskararen adierazle sistema. Eusko Jaurlaritz*. https://www.euskadi.eus/eusadierazle/PXWeb/pxweb/eu/euskera/-/px72_e.px/table/tableViewLayout1/?rxid=2e7a0462-38d9-4ad0-803f-664ac2ab4496

- EUSTAT (2023ko martxoaren 17a). *Unibertsitatetik kanpoko araubide orokorreko irakaskuntzetan matrikulatutako ikasleak, Euskal Autonomia Erkidegoan, lurralde eta irakaskuntza-mai-laren arabera, zentroaren titulartasunari eta hizkuntza ereduari jarraiki*. https://www.eustat.eus/elementos/tbl0002427_e.html
- Gough, D., eta Thomas, J. (2016). Systematic reviews of research in education: Aims, myths and multiple methods. *Review of Education*, 4(1), 84-102. <https://doi.org/10.1002/rev3.3068>.
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R. eta Villardón-Gallego, L. A. (2021). Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Educ J.*, 49, 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Keles, S., Ten Braak, D., eta Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431-446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., eta The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med.* <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Nazio Batuen Erakundea (2022). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Peker, H., eta Regalla, M. (2021). Making exemption the exception, not the rule: Inclusion of all students in foreign language education. *Foreign Language Annals*, 54(1), 73-90. <https://doi.org/10.1111/flan.12513>
- Pesco, D., MacLeod, A. A., Bird, E. K. R., Cleave, P., Trudeau, N., de Valenzuela, J. S., ... eta Verhoeven, L. (2016). A multi-site review of policies affecting opportunities for children with developmental disabilities to become bilingual. *Journal of communication disorders*, 63, 15-31. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.008>
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., eta Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' _executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 567-579. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2010.10.009>.
- Regalla, M., eta Peker, H. (2015). Early language learning for all: Examination of a prekindergarten French program in an inclusion setting. *Foreign Language Annals*, 48(4), 618-634 <https://doi.org/10.1111/flan.12156>
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., eta Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>
- Santiago-Garabieta, M., García-Carrión, R., Zubiri-Esnaola, H. eta López de Aguilera, G. (2021). Inclusion of L2 (Basque) learners in Dialogic Literary Gatherings in a linguistically diverse context. *Language Teaching Research*, 1362168821994142. <https://doi.org/10.1177/1362168821994142>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, R. K., Colquhoun, H., Levac, D., et al. (2018). PRISMA extension for Scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- UNESCO (2008). *Education for all global monitoring report: Education for all by 2015. Will we make it?* UNESCO. <https://www.unesco.org/en/education-for-all-global-monitoring-report>
- UNESCO (2016). If you don't understand, how can you learn? Policy Paper 24. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>

Aipamen biografikoa

Ane Olmedillo Berasategi. Doktoregaia Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta Berariazko Didaktikak Doktorego Programan. Gaur egun, irakaslea eta karrerako-funtzionarioa Pedagogia Terapeutikoko espezialitatean.

Mikel Gartziarena. Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultateko Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saileko Irakasle Atxikia da.

Leire Ugalde Lujanbio. Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultateko Didaktika eta Eskola Antolakuntzaren Saileko Irakasle agregatua da.

IRAKASLEEN ROLA BIRPENTSATU ETA IKAS-ESPERIENTZIA ABERASTU: ESKOLA TXIKIEN EREDUA

RETHINKING THE TEACHER'S ROLE AND ENRICHING THE LEARNING EXPERIENCE: THE ESKOLA TXIKIAK MODEL

Garazi Ormazabal-Arizkorreta¹

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Azken hamarkadan, ikaslea erdigunean kokatzen duen hezkuntza inklusibo, eskuragarri eta kalitatezko baten alde egin da. Proposamen honen aurrean, besteak beste, irakaslearen jarduna birpentsatzeak zein berreraikitzeak garrantzi handia hartzen du. Auzi honetan zenbait ekarpen egiteko asmoz jaio da hurrengo azterlan etnografiko kritikoa. Eskola Txikien Sarean tailer integraletan antolatzen diren sei eskolatan kokatuz, ondorengo helburuak eskuratu nahi izan dira: (1) Hezkuntza berritzailea burutzen den sormenezko agertokietan irakasle-rola zein den identifikatzea eta bere funtzioak zehaztea. (2) Haren zailtasunei eta erronkei buruz hausnartzea. Ikerketan 6 eta 12 urte bitarteko 45 ikaslek eta 20 irakaslek parte hartu dute, eta 630 orduko behaketa-saio jaso, dokumentu analisiak egin eta 13 *Focus Group* burutu dira. Informazioaren analisia gauzatu ostean, emaitzek, irakaslea ikaslearen ikaskuntza prozesuaren laguntzaile edota aholkulari bihurtzen dela erakutsi dute, zeinak, ikasleen beharrak identifikatu, beraien ikaskuntza prozesuaren jarraipena burutu eta ikaskuntza espazioa sortu zein hornitu behar duen. Bide horretan, irakaslearen begirada lantzea zein irakasleen arteko hausnarketa burutzea ezinbesteko direla ikusi da.

Gako-hitzak: irakasleen rola, landa-eremuko eskolak, tailerrak, ikasleen ongizatea.

Abstract

In the last decade, efforts have focused on inclusive, accessible, and high-quality education, placing students at the center. This shift has emphasized the need to rethink and redefine the teacher's role. This critical ethnographic study, conducted in six schools that are organized in integral workshops within the Eskola Txikiak Network, aimed to: (1) identify the teacher's role in innovative learning environments and define its functions. (2) Reflect on their challenges and difficulties. With 45 students, between the ages of 6 to 12, and 20 teachers participating, the study included 630 hours of observations, document analysis, and 13 Focus Groups. After analysing the information, findings show that teachers act as guides in students' learning, identifying children's needs, monitoring progress and shaping learning spaces. The study underscores the importance of teacher reflection and perspective development in fostering effective education.

Keywords: teacher's role, rural schools, workshops, student-wellbeing.

¹ Harremanetarako: Garazi Ormazabal-Arizkorreta, Didaktika eta Eskola Antolakuntza, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Tolosa Hiribidea, 70 (20018-Donostia).
Helbide elektronikoa: garazi.ormazabal@ehu.es

Sarrera

Ikerlan hau Eskola Txikien Ereduan sakontzeko helburuz jaio da. Eskola Txikiek, landa eremuko eskolekin zenbait antzekotasun dituzten arren, bestelako izaera bat dute. Beren oinarri zein praktika pedagogikoak kontuan hartuz, hezkuntza komunitatearentzat eredu adierazgarri bilakatu badira ere, ikerketaren arloan ez dago horren guztiaren adierazpen garbirik, Hargreaves-ek (2017) adierazi bezala, landa-eremuko eskolak errealtate ezkutatu edota ezezagun gisa hartzen baitira, bai gizarte eremuan, bai ikerketa eremuan. Eskola Txikien kasuan, hori guztia testuinguru espezifiko honetan egindako azterlanetan frogatu daiteke, orain arte egindako ikerketak bilakaera historiko eta legegilean (Aguirregoitia-Güenechea, 2024) eta eskola horien gako inklusiboetan (Arguiñano, 2019; Karrera *et al.*, 2021) oinarritu baitira. Beraz, ikerketa honen garrantzia Eskola Txikien esperientziaren zein gako pedagogikoen ezagutzan sakontzean dago, kasu honetan, ikerketaren ardatza irakaslearen rola dela. Ikerketa hau UPV/EHU-ko ikertzaileak prestatzeko kontratuaren (PIF 21/217) babespean burutu da.

Oinarri teorikoa

Egun ezagutzen dugun hezkuntza-sistema —sorkura industrializazio garaian duena— ez zen diseinatu bizi dugun errealtate aldakor eta konplexuari erantzuteko (Robinson, 2016). Hau guztia indarrean dauden hainbat antolaketa-egituretan eta hezkuntza-praktiketan ikus daiteke, zailtasunak baitituzte egungo erronkei eta beharrei erantzuteko (Beneyto-Seoane *et al.*, 2023). Inguratzen eta eragiten gaituen testuinguru globala bestelakoa denez, hezkuntzaren arloko edozein proposamenek aipatutako errealtatea aintzat hartu behar dute (Martínez eta Rogero, 2021). Eginbide honetan, hainbat dira hezkuntzaren eraberritze prozesua abiarazteko beharra adierazten dutenak.

Hezkuntzaren eta Prestakuntzaren arloko Europako Lankidetzarako esparru estrategikoak duela hamarkada bat baino gehiago adierazi du hezkuntza eta prestakuntza ireki eta berritzaile baten beharra (Eurydice, 2024), ikasleengan oinarritutako hezkuntza integratu, inklusibo, eskuragarri eta kalitatezko baten alde eginez (Europako Parlamentua, 2021). Era berean, Euskal Autonomia Erkidegoko (aurrerantzean, EAE) Haur eta Oinarrizko Hezkuntzan indarrean dauden hezkuntza-dekretuei dagokienez (75/2023 Dekretua; 77/2023 Dekretua), irakasteko eta elkarri eragiteko beste hezkuntza-modu batzuk aldarrikatzen dituzte, guzti honetan, ikas-ingurune ahaldunduagoak zein egitura malguagoak beharrezko direla iragarritz.

Eginkizun horretan, eskola-komunitatea osatzen duten elementu edota agente bakoitzaren jarduna birpentsatzeak eta berreraikitzeak garrantzi handia hartzen du. Irakaslearen jardunari helduz, hezkuntza-aldaketa orok irakasleek oinarritzat dituzten ideiak partekatzea, beren praktikak aldatzea eta egungo printzipioak beren errealtatera edota testuingurura egokitzea eskatzen du (Rico-Gómez eta Ponce, 2022). Ildo beretik, aipatutako dekretuek hainbat ildo estrategiko definitu dituzte, horietako batean irakaslearen rol berrituari aipamen zuzena egiten zaiolarik (75/2023 Dekretua; 77/2023 Dekretua). Jarraibide hauen aurrean, hortaz, irakaslea ezagutzen transmisore huts izatetik, ikaskuntzen gidari, laguntzaile edo bideratzaile izatera igaroko da (Viñals eta Cuenca, 2016). Freire-k (1997, 79. or.) adierazi bezala, «inork ez baitu inor hezten (...)»

gizakiak munduaren bitartekaritzarekin elkarren artean hezten dira». Honenbestez, funtzio berri honek, irakasleak konpetentzia profesional konplexuagoak garatzea eskatzen du, hala nola, ikaskuntza sorraraztea, laguntzea, pentsaera bultzatzea, galderak egitea, orientatzea eta estimulatzea. Modu honetan, ikasleek beren burua zuzentzeko, galdera garrantzitsuak planteatzeko eta arazo konplexuei aurre egiteko aukera izango dute (Pérez, 2019), apurka-apurka nork bere proiektu pertsonala modu kritikoa zein sortzailean eraikitzei aukerak sortuz.

Rol berri horretan, irakasleak ikasle taldearekin dituen jardute- zein harreman-tze- dinamikak aldatzeaz gain, ikaslearen ikaskuntza-prozesuen etengabeko ikastun bihurtu beharko du (Pérez, 2019). Hau da, praktika pedagogikoa aurrera eramanez eta honi buruz hausnartuz ikasi beharko du irakasleak, horrela soilik hobetu ahal izango baitu bere jarduna (Castillo eta García, 2017; Korthagen, 2010). Halaber, talde-dimensioari arreta eskaintzea ere ezinbesteko bihurtzen da, hau da, hezkuntza-jardunari buruzko hausnarketa kolektiboa sustatzea (González eta Barba, 2014).

Landa-eskolak gabezia gisa ulertu izan ohi diren zenbait ezaugarri erabiltzen dituzte erreferentziazko gako pedagogikoak garatzeko. Honenbestez, berrikuntzarako eta hobekuntzarako testuinguru egoki bihurtu dira (Santos, 2011). Horren isla dira testuinguru hurbilean zein urrunean buruturiko ikerketak, eskola hauek zenbait gako bultzatzen dituztela erakutsi baitute: ikasleen bestelako taldekatzea (Åberg-Bengtsson, 2009; Boix, 2011; Boix eta Bustos, 2014; Hargreaves, 2001; Santos, 2011; Veenman, 1995); testuinguruan kokaturiko ikaskuntza autonomoa (Abós, 2015; Boix, 2011; Bustos, 2006) eta diziplinartekoa (Boix, 2011); lankidetzan oinarritutako ikaskuntza (Abós, 2015; Boix, 2011; Boix eta Bustos, 2014; Santos, 2011); ikasleen arteko bestelako harremanak (de la Vega, 2020; Matías eta Vigo, 2020) bai eta ikasle eta irakasleen artekoak ere (Boix eta Bustos, 2014; Santos, 2011); ingurunea baliabide pedagogiko gisa erabiltzeko zein berarekin harremana sortzeko modu berriak (Abós, 2020; Boix, 2011; Boix eta Bustos, 2014; Hargreaves, 2009); familia-partaidetza handiagoa (Vigo eta Soriano, 2015); eta curriculum emergente bat (Arguiñano, 2009; Karrera eta Arguiñano, 2018).

Adin, interes, gaitasun eta behar aniztasuna landa-eskolen ezaugarri bereizgarri izanik, hezkuntza-erronka handiko testuinguru baten aurrean gaudela ondoriozta daiteke (Abós, 2020). Horregatik, testuinguru zehatz honetan jardunbide egokien ezagutzan ekarpenak egiteko asmoz jaio da ikerlan hau, helburu hauekin: (1) hezkuntza berritzaile burutzen den sormenezko agertokietan irakasle-rola zein den identifikatzea eta bere funtzioak zehaztea; eta bestetik, (2) haren zailtasunei eta erronkei buruz hausnartzea.

Metodoa

Azterlan hau etnografia kritiko bat da (Karrera, 2008). Etnografia eskola-antolamenduarekin eta ikasgelako bizitzarekin lotutako edozein fenomeno ikertzeko, ulertzeko eta kontatzeko aukera ematen duen metodoa da (Cotán, 2020; Maturana eta Garzón, 2015). Ikerketa honen kasuan, bere izate kritikoa nabarmentzea beharrezkoa da; izan ere, hezkuntza-komunitatearekin lankidetzan dialogikoa eraikitako prozesu batean oinarritu da (Denzin, 2018). Prozesu honen bidez, irakasleen zein ikertzaileen artean ikaskuntza sustatzeko xedeak zabaltzeko, eta hezkuntza-komunitatea indartzeko zein ahalduzko bideak ireki dira (Beach eta Vigo-Arazola, 2021).

Etika

Azterlan honek Gizakiekin lotutako Ikerketetarako Etika Batzordeak ezarritako eskakizun etikoekin bat egiten du, eta UPV/EHUren Etika Batzordearen oniritzia du (M10/2022/339).

Testuingurua eta parte-hartzaileak

Ikerketa honetan Haur eta Lehen Hezkuntzako 6 ikastetxek hartu dute parte. Eskola partaideen aukeraketa Eskola Txikien Sareko lau adituren gomendioei jarraiki burutu zen, hots, Eskola Txikien koordinatzaile ohiaren eta egungo koordinatzaileen laguntzaz. Jarraian, aukeratutako ikastetxeak eta horien ezaugarri garrantzitsu batzuk azalduko dira:

1. taula

Eskola parte-hartzaileak eta hauen inguruko ezaugarri esanguratsuak

Eskola parte-hartzaileak	Tailer eskaintza	Ikasle/irakasle kopurua
LHI Larraul (Larraul, Gipuzkoa)	1. Liburutegia 2. Zientzia (baratzarekin) 3. Artea 4. Aroztegia 5. Gorputz eta musika adierazpena 6. Joko sinbolikoaren espazioa	Ikasleak: 19 Irakasleak: 4
LHI Zerain (Zerain, Gipuzkoa)	1. Liburutegia 2. Zientzia (baratzarekin) 3. Artea 4. Gorputz Adierazpena 5. Aroztegia 6. Sukaldea	Ikasleak: 17 Irakasleak: 4
LHI Basakaitz (Aizarnazabal, Gipuzkoa)	1. Liburutegia 2. Zientzia (baratza eta sukaldearekin) 3. Artea 4. Gorputz Adierazpena 5. Irratia	Ikasleak: 105 Irakasleak: 21
LHI Olaberria (Olaberri, Gipuzkoa)	1. Liburutegia 2. Zientzia (baratza eta sukaldearekin) 3. Artea 4. Aroztegia 5. Gorputz Adierazpena 6. Mugimendu tailerra	Ikasleak: 33 Irakasleak: 8
LHI Barrundia (Ozaeta, Araba)	1. Zientzia 2. Artea 3. Joko sinbolikorako txokoa 4. Gorputz Adierazpena 5. Basoa	Ikasleak: 20 Irakasleak: 6
LHI Ezkio-Itsaso (Ezkio, Gipuzkoa)	1. Hizkuntza 2. Zientzia (sukalde eta kanpo espazioekin) 3. Sormena (arteari zuzendutako espazioa) 4. Artisten txokoa (gorputz zein musika adierazpenari zuzenduriko espazioa) 5. Aroztegia 6. Jostundegia 7. Istorioen txokoa (joko sinbolikoari zuzendutako espazioa)	Ikasleak: 51 Irakasleak: 10

Aipatutako eskola guztiak Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren mende daude, hau da, izaera publikoko eskolak dira. Era berean, dituzten ezaugarri bereizgarriak direla medio, Eskola Txikien Sarearen baitan kokatzen dira. Hezkuntza Sare hau, besteak beste, honako printzipio hauetan oinarritzen da: aniztasuna eta inklusioa, komunitatearekiko irekitasuna, haurra eskolaren eta ikaskuntzaren erdigune izatea, lan kooperatiboa eta irakaskuntza-rol berria. Eskola Txikien baitan eskola-egitura zein praktika ezberdinak abiarazten dituzten eskolak badaude ere, ikerketako partaide direnak tailer integraletan antolatzen dira. Honenbestez, eskola hauetan ohiko ikasgelen iruditegia alde batera utzi eta ikasgelak erabilera partekatuko leku bihurtzen dira. Gelak gai espezifikoetara eskainiak dira, hala nola artea, zientziak eta hizkuntzak. Espazio hauetan ezagutza akademikoek zein ikaskuntzek modu integral eta diziplinartekoan bat egiten dute, beren baitako txokoak eta materialak berariaz berrantolatuz. Eskola-egunean zehar, ikasleek tailer ezberdinetan jarduteko eta bertan zein lan edo proiektu aurrera eraman hautatzeko aukera dute. Irakasleak, berriz, tailerretan banatzen dira, eremu horietan espezializatzeko aukerak zabaltuz. Ikasleen taldekatzei dagokionez, eskolako haur orok (3-12 urte bitartekoak) espazio hauetan elkar-bizi eta elkarrekin ikasten dutela aipatzekoa da (Eskola Txikiak, 2024).

Eskola parte-hartzaileak EAEko Gipuzkoako eta Arabako lurralde historikoe-tako landa-eremuk herrietan kokatzen dira, 2000 biztanletik beherako udalerrietan zehazki. Udalerri horien ezaugarri sozioekonomikoei eta kulturei dagokionez, Euskal Estatistika Erakundearen (Eustat, 2021) datuei jarraiki, indize sozioekonomiko altua eta % 10 inguruko immigrazio-tasa duten udalerriak dira. Halaber, ikerketa burutu zen garaiko EAEko immigrazio-tasarekin alderatuz gero, erkidegoko tasa apur bat baxuagoa zela ikus daiteke, immigrazio-tasa % 8,5ekoa baitzen (Eustat, 2022). Egitura ekonomikoari dagokionez, udalerri gehienetan industria-sektorea da nagusi, tokiko garapen ekonomikoan funtsezko zeregina betetzen duelarik (Eustat, 2024). Bestetik, aipatzekoa da landa-udalerriak ezaugarritzeko burututako azterlan batek herri parte-hartzaileak arreta bereziko herri gisa identifikatu dituela (Eusko Jaurlaritza, 2022), adierazle hauek kontuan hartuz: (1) zerbitzuetara bideratutako elkarleen eta establezimenduen kopurua, (2) udalerri horietako batez besteko biztanleria (Eusko Jaurlaritza, 2022).

Informazioa eskuratzeko teknikak

Karrera *et al.*-ek (2024) agerian utzi bezala, ikerketa-lan baten alderdi garrantzitsuena azterlanaren landa-lana da, informazioa biltzeko erabiltzen diren prozedurak zein teknikak biltzen dituen, hain zuzen. Ondorengoak dira ikerketa honetan informazioa eskuratzeko erabilitako teknikak.

Batetik, behaketa-saio parte-hartzaileak egin dira. Zehazki, 630 orduko behaketa-saio parte-hartzaileak osatu dira (Hammersley, 2017), ikastetxe bakoitzean hiru astean zehar, zeintzuetan ikerlariak ikasleekin eta irakasleekin batera lanaldi osoz hamabost egun igaro dituen. Saio horietan, ikastetxea bera eta praktika pedagogikoak behatu dira. Era berean, behaketa parte-hartzaileak burutu direnez, tailerreko hainbat jardueratan aktiboki parte hartu da. Parte hartze horren bidez, irakasleen zereginari eta inguruko testuinguruari buruzko ezagutza sakonagoa lortu da. Saio horietan bildutako

informazioa landa-oharren eta dokumentu grafikoaren bidez erregistratu da. Landa-oharrak behaketa-koaderno batean bildu dira, zeina kategoriatutako sistema baten arabera antolatuta zegoen.

Bestetik, dokumentazioari ekin zaio. Teknika honen bidez, ikastetxe bakoitzeko hezkuntza-proiektuak eta hezkuntza-sarearen printzipio pedagogikoak jasotzen dituzten dokumentuak aztertu dira.

Azkenik, *Focus Group*-ak burutu dira. Behaketa-saioetan bildutako informazioarekin, eztabaida taldeak gidatzeko (Gundumogula, 2020), ikerketa-taldeak gidatzen jarraitu zuen. Hammersley-ren (1999) ideiei jarraiki, azterketa honek ikastetxe horietako haurren eta irakasleen esperientzia, ikuspegiak eta ekintzak biltzen ditu. Horretarako, ikastetxe bakoitzean bi *Focus Group* mota burutu dira, bat ikasleekin eta bestea, berriz, irakasleekin, guztira 13 (ikastetxe batean ikasle kopuru altua zela medio, ikasleekin beste *Focus Group* bat burutu baita). Topaketa hauetako partaideei dagokienez, 6-12 urte bitarteko 45 haurrek eta 20 irakaslek parte hartu dute azterlanean. Ikasle partaideen kasuan, hautaketa ikastetxe bakoitzeko irakasleen aholkuen baitan burutu da, topaketa hauek parte-hartze aktiboagoa eskatzen baitute. Hortaz, hautaketarako irizpide hauek hartu dira kontuan: genero-parekotasuna eta adin-aniztasuna. Haurrekin burututako topaketa bakoitzean sei-zortzi ikaslek parte hartu dute. Irakasleei dagokienez, beren ikastetxeko hezkuntza-proiektua hobeto ezagutzen zutenei eta bertan lanean denbora asko zeramatenei lehentasuna eman zaie. Irakasle gutxi dituzten eskolak direla aintzat hartuz, irakasleekin egindako *Focus Group* bakoitzean gehienez 3 pertsonak parte hartu dute.

Analisia

Edukiaren analisia Karrerak (2008) proposatutako faseetan oinarritu da. Lehenengo fasean, behaketa parte-hartzaile-, dokumentazio-, eta *Focus Groups*-en bidez bildutako informazioa bereizi da. Jarraian, informazioa kategorizatu eta kodetu egin da. Hori guztia, NVivo v.12 programaren laguntzarekin burutu da. Urrats hori egin ondoren, informazioa aztertuz eta interpretatuz, izaera induktiboa duen kategoriatutako sistema bat lortu da. Jarraian, 2. Taulan, edukiaren analisiaren bidez lortutako kategoriak eta kategoriatutako bakoitzari esleitutako esanahia ageri dira:

2. taula

Gaiak eta hauen kategoriak

Gaia	Kategoriak
Irakasleen funtzioak eta rola Eskola Txikietan	Irakasleek tailer integraletan betetzen dituzten funtzioak Irakasleek tailer integraletan hartzen duten rol berritua.
Eskola Txikietako irakasleen rolaen erronkak eta zailtasunak	Rol berriaren aurrean irakasleek dituzten erronkak eta zailtasunak Rol berriaren inguruko bizipen zein iritziak

Ondoren, kodetzea osatu da, dagozkien kategoria, informazio-iturri eta parte-hartzaileei kodeak sortuz (ikus 3. taula):

3. taula

Gaiei, informazio-iturriei eta parte-hartzaileei loturiko kodeak

Gaia	Kodea
Irakaslearen funtzioak eta rola Eskola Txikietan	IRF
Erronkak eta zailtasunak	EZ
Informazio iturriak	Kodeak
Behaketa saioetako Landa Oharrak	LO
Ikasleen <i>Focus Group</i> -ak	IKTE
Irakasleen <i>Focus Group</i> -ak	IRTE
Dokumentuak	DOC
Parte hartzaileak	Kodeak
Irakasleak	IR
Ikasleak	IK

Azkenik, informazioaren triangelatzea osatu da. Era berean, lortutako emaitzen egiazkotasuna ziurtatzeko parte-hartzaileei egindako lana itzuli zaie.

Emaitzak

Irakasleen funtzioak eta rola Eskola Txikietan

Tailerretan antolatzen diren Eskola Txikietan kokatuz, hainbat dira irakasleak tes-tuinguru hauetan bete beharreko funtzioak. Lehenik eta behin, ikerkuntza-ikaskuntza jarduera nagusia tailer integraletan burutzen denez, ikaskuntza esperientzia hasi aurretiko prestakuntza ezinbestekoa dela adierazten dute irakasleek. Espazioaren eraikuntzan, tailerraren helburua edota tailer horretan zer sorrarazi nahi den argi izatea beharrezkoa dela azaltzen dute: «*Nik uste det garbi izatea zein dan gela hortan, zer dan zuk gela hortan gertatzea nahi dezuna. Hori da neretzako lehenengo garbi eduki behar dezuna, zientzia gelarena adibidez, (...) planteatu genittun gune ezberdinek. Eta ordun gune ezberdin hoiekin ba nahi genun erantzun ba pixka bat zientziaren begirada zabal horren barrun ez? Pixkat ba guk gure eskolan gertatzea nahi gendun horri. Eta ordun sortu genun zonalde bat pixka bat esperimenez edo fisika kimikarako gune bat, nolabait nahi genulako ba materialak, materialaren propietatek, disolbagarritasuna, nahasteak edo disoluzioak, bueno. Beste gune bat sortu genun pixka bat fisikarekin, fisika, teknologia, bueno pixka bat... nahi genun sartu asmakuntzak, makinak eta zaile eiten zitzaigun hori manipulaziotik edo gertutasunetik. Ordun sortu genun asmatzaileen txoko bat (...)*» (IRF_EIRTE_IR37_2). Honenbestez, tailer bakoitza tentuz prestatzeak garrantzi handia

hartzen du: «*espaziok antolatzea, gelak antolatzea ze azkenen gure eragiteko modua hoi da*» (IRF_ZIRTE_IR25_16-17).

Era berean, espazio biziak direla ulertuz, ikasturtean zehar tailer bakoitzaren horniketa lanetan aritu behar dute irakasleek. Horretarako, ikasleen beharrak behatu eta premia horien baitan, espazio hauek aberasten direla adierazi dute: «*Beharrak identifikau, behar horiei erantzuteko materiala sartu kendu, hori denbora guztin eittea eskatzen do pixka bat*» (IRF_OIRTE_IR2_15). Are gehiago, tailerren osaera ikasturtean zehar erabat ezberdina dela azaldu dute: «*Ordun hoiek bai oso aldakorrak izan daitezke, egon daiteke irailean modu batera eta gero urtarrilean erabat aldatuta ezta? Ba esatezu, sukaldeak igual ez dauka horrenbesteko arrakasta ordun sukaldea momentu baten igual itxi egiten da edo ezta?*» (IRF_IRTE_IR12_20-21). Aldi berean, irakasleak irakasleen ardura honen jakitun dira, tailerretan topatzen dituzten proposamen guztiak irakasleek prestatzen dituztela ohartzen baitira: «*irakaslek beaiek, gure ustez gutxi eiten dute baino guain pentsatzen jarrita irakaslek prestatzeituzte trivial galdera hoiek eta denak beaiek pentsatutakok dia, liburu batetik ateatzen dute gaia ta beaiek prestatzen dituzte galderak ta dena*» (IRF_IKTE_IK39_5).

Tailerren osaera eta horniketa lanak alde batera utzi eta tailerretan sortzen diren ikerkuntza-ikaskuntza prozesuei helduz gero, irakasleek ikasleen proiektuen jarraipena burutzeko ardura dute. Ikasle bakoitzak egingo duenaren, egiten ari denaren edota egin duenaren inguruko informazioa etengabe bilduz. Hortaz, irakasleen funtzioekin jarraituz, lehenik eta behin, ikasle bakoitza tailer batera heltzean, irakasleak zer egingo duen galdetzen dio haurrari: «*Arratsaldean zientzia-tailerrera joan naiz, irakasleak ikasle bakoitzari zer egin behar duen galdetu dio*» (IRF_OLO_61). Irakasleak egingo duen hori hautatzean eta bere egitekoarekin hastean, behar izanez gero, eskatutako horretan laguntzen dio irakasleak. Honenbestez, eskola hauetan irakasleak haurren ikaskuntza prozesuan laguntzaile edota aholkulari rola eskuratzen du: «*Aroztegian irakasleak «laguntzaile» rola izan du. Hau da, irakasleak laguntza eskatuz gero, gerturatu eta beharrezko laguntza eskaini die. Horrez gain, «ondo zoaz?» bezalako galderak egin dizkiela behatu dut. Edota, haurrak lanean zenbiltzala «Nik egurra apur bat barrurago jarriko nuke, begira, hemen ez dago oso sendo lotuta eta mugitu egiten da, baina horrela moldatzen bazara utzi horrela»» (IRF_ELO_7). Irakasleek ere horrela aditzen dute irakaslearen jarduna: «*Laguntzen digute, (...) esaten digu igual zuk jartzen dezu neurri bat adibidez ta beaiek esaten dizue igual in beharko zenun... ba ez dakit igual bost zentimetro gutxigo ta ba... txikigoa geitzeko edo hobeto ez dakit. Uzten digue oso libre guk itten ta gero laguntza txikikin sartuta*» (IRF_OIKTE_IK7_1); «*Proposamenak bezela ematen dizkigute*» (IRF_OIKTE_IK8_1). Ildo beretik, irakasleen lan karga aitortzen dute, sarritan ikasle ugarik irakasleen laguntza behar dutela onartuz: «*Osa denak ez deula behar laguntza baino gehienetan pillo batek behar do laguntza*» (IRF_EIKTE_IK40_5). Guzti horrek hortaz, irakaslearen rola erabateko birmoldaketa eskatzen du: «*Aldaketa bat egin dala ez? Guk lehen, neu niregatik ari naiz e, andereñu nintzen ta nik esplikau behar nun, ta nik antolau behar nun, ta nik... ta... oin berriz, pixka bat atzea iten deu ez? Gu gea gehixo... lagundu in ber deu gauzek itten baino ez gea gu markau ber deunak denbora guztixen ez?*» (IRF_AIKTE_IR68_1).*

Egingo dutena garbi ez duten ikasleen kasuan, ikaskide zein tailerreko elementuak inspirazio iturri izan daitezkeen modura, irakasleek funtzio garbia dute une horietan:

«*Ideiak ematen dizkigu*» (IRF_LIKTE_IK15_4). Kasu hauetan, ikasle bakoitzaren hezkuntza garapena ongi ezagutzea beharrezkoa dela adierazten du irakasle batek: «*Desberdinak izan daitezke, horixe, beharretatik baita edo ikusten dezulako mm igual ikasle hau ya ezagutzen dezu... nola da bere matematika edo bere garapen prozesua nola dioan eta ordun, holako erronkatxo bat botako diot*» (IRF_LIRTE_IR13_26). Bestetik, behaketak burutzearen eta ikasleen elkarrizketak entzutearen garrantzia azpimarratzen dute irakasleek, hauen bidez, informazio interesgarria eskuratzen baitute, hala nola, ikasleen interesekoak diren gai posibleak: «*Zuk adi egotea ta esatea nola-nola... ze ai zeate esaten? Pues hartu ez? Ta idea hori hartu ta hortik ba esaten dezu... jo ba igual beidatu in beharko deu o beidatuko deu interneten aber ze jartzen dun o?*» (IRF_ZIRTE_IR25_10). Ondorioz, ikasleen jarraipenean burutzen den behaketa edo entzute lan horretatik eskuratutako informazioa erabiliz, ikasleen gaitasunez ohartu eta zenbait erronka planteatzen dizkiete: «*nik ireki nun komiki bat zala txerrikumena e zea... ikaskide batek nahi zola ikusi, irakurri nion e hola altxatzen ziala marrazkik ta gero irakaslek lan iteko ordua zanen esan zian, zuk zeba ez dezu iten holako bat eta esan nion bale ta inun txano moretxun ipuina*» (IRF_LIKTE_IK20_16).

Bestetik, ikerkuntza-ikaskuntza proiektuen zehar irakasleek ikaskuntza eta hausnarketa prozesuak abiarazteko funtzioa ere hartzen dute: «*Baratzean zeudela ikasle batek tximeleta beten krisalida topatu du. Hortaz, irakasleari eman eta irakaslea galderak egiten hasi da «badakizue zer den hau?, zer ateratzen da hemendik?» «eta tximeleta ondoren zertan bihurtzen da? Arrak bere bizia egitean zer gertatzen zaio?».* Haurrak irakaslearen galderak erantzunez joan dira» (IRF_OLO_26). Ikasleak ere, irakaslearen jarduteko modu honetaz ohartzen dira, erantzunik eman gabe, irakasleek sarritan pentsaraztera bultzatzen dietela azaltzen baitute: «*Esaten digute guk pentsatu behar deula ta ordun igual pistatxo bat ematen digute*» (IRF_EIKTE_IK43_5); «*Isildu iten dia, botatzen dute zerbait, isildu iten dia... Ta gero nahi dute guk erantzutea*» (IRF_LIKTE_IK15_4).

Horrez gain, ikasleen garapen mailaren arabera, irakasleak esku-hartze ezberdinak planteatzen dituzte. Modu honetan, haurrei beren gaitasunen zein mugen kontzientzia hartzen lagunduz: «*Aroztegiko arduradunak esan didanez, 6. mailako ikaslea batek, egurrezko kaxa bat berak egin du, eta bertan, irakasleak, neurriak hartzeko edota bestelako lanetan laguntzeko ardura hartzen du. Lehen mailako ikasle batek berriz, kaxa ikustean, berak ere hori egin nahi zuela adierazi omen zion, eta irakasleak ez omen zion horretan lagundu. Ondorioz, haurraren garapen maila dela eta, haurrak alde ezberdinak moztu omen zituen eta ondoren, hauek bateratzea ezinezkoa zela ohartu omen zen. Beraz, azkenean, bakoitzak bere momentuan ahal duen hori burutzen du.*» (IRF_OLO_49).

Tailerretan jazotzen diren ikerkuntza-ikaskuntza prozesuak ikasleek modu autonomoan kudeatzen badituzte ere, sarritan irakasleen funtzioa ezinbesteko bihurtzen da, proiektuen garapenaren momentu kritikoetan batez ere: «*Ba laundu in behar zaie, galderak eginez edo planifika... edo behintzat igual planifikatzen ba aste honetan aber hau bukatzen deun, hurrengon aber hau iten deun... o... zerbaitetan arazon bat baldin badaukie ez badiezue launtzen igual hor gelditzen dan lan hori pixka bat laundu in behar dezu arazo hori konpontzen ze bestela ez do aurrea egingo*» (IRF_OIRTE_IR2_24). «*O espektatiba errealak ez ditue jartzen eta burun in duena ez da oso reala gero in daikienakin...*» (IRF_OIRTE_IR2_24); «*Edo hasten die eta gero nekatzen dira, erreta baita, eta ez daukate aguante hori gero aurrera...*» (IRF_OIRTE_IR3_24).

Azkenik, arestian aipatu bada ere, ebaluazioari begira, ikerkuntza-ikaskuntza proiektuen garapenaren prozesuan behaketak burutzeaz eta honen erregistroa aurrera eramateaz arduratzen da irakaslea: *«Irakaslea artean geundela une batean ordenagailuan erregistroak sartzen hasi da. Normalean koadernoan idazten dituela azaldu dit baina orokorrean haurrak lasai zeudela ikusten zuenez, ordenagailuan idaztea erabaki du. Ordenagailuko dokumentuan, haur bakoitzarekin izena gehi espazio motak agertzen direla behatu dut»* (IRF_OLO_18); *«saioa erregistroa iten deu ordun, saioa ume guztingan daukagu, osa gure tokatzen zaigun ume guztingan daukagu begirada»* (IRF_ZIRTE_IR25_5-6).

Eskola Txikietako irakasleen rolaren erronkak eta zailtasunak

Hezkuntza eredu tradizionalen irakasleak duen jardunarekin alderatuz, rol berri honetara egokitzea zaila egiten zaiela adierazten dute Eskola Txikietako irakasleek. Ezaguera irakaslearengan kokatu beharrean haurraren kokatzen denez, kontrola galtze sentazioa edota ezjakintasuna sentitzen dute: *«Irakasle bezela ere bai pff nik krisia Bai bai krisi oso ona ta positiboa baino ez? Dena zure kontrolpean edukitzetik eta bueno gaur launduko diteu ez dakit zer ta badakit zer ta hola ez? Zure burun hola edukitzetik... ez orain in behar dezu malgutasun batea, bueno proposatuko diet hau, ea hemen-dik ze ateratzean eta hor ere kriston lanketa in behar da, nei horrek hasieran egonezina sortzen zian»* (EZ_ZIRTE_IR25_1). Ondorioz, jarduteko modu zaharraren eta berriaren arteko oreka topatzea zaila egiten zaiela onartzen dute: *«Bai nik uste det oreka hori bi-latzea kostatzen ai zaigula, gidatzetik, igual pixka bat pasa ginen ezer ez gidatzea»* (EZ_OIRTE_IR2_2). Areago, rol berri honetan, irakasle batek partekatzen duen moduan, gorputz-jarreraren aldaketa eta behaketaren funtzioa dela eta, zenbait zalantza izan ohi dituzte irakasleek: *«bakarrik fisikoki, nun kokatu behar naiz? Hemen? Egongo naiz zutik? Ez, eserita egongo naiz? Ez, nik libururik ez daukat, aber zer, non eseri? Hor, ez? Horki haste zaizu baita ez? Non kokatzen naiz? Ni irakasle bezala, ze begirada eduki behar det? Eta gero begiratze... be... asko unibertsitatean bai, beha behatu... zer da behatu? Nik askotan hori... zer da behatu? Hola egotea begira? (besoak gurutzatuz, begiratzuz). Behatu, ikasten dezu behatzen, eta hemen (sabelean) urduritasuna sentitzen dezu, zer ai naiz egiten?»* (EZ_LIRTE_IR13_1).

Horrez gain, adin desberdinetako ikasleen (3-12 urte bitarteko ikasleak) arteko elkarrekintza eta bizikidetza ere erronka handi bilakatzen da Eskola Txikietako irakasleentzat: *«Eta gure artean ere zalantza asko, nola kudeatu adin aniztasun hori... e bale Haur Hezkuntzan igual ikusten dugu baino gero Lehen Hezkuntzako kurrikulumeko oinarrizko horiek nola edo hala lortu behar dira, helburuak edo horiek eta orduan...»* (EZ_BIRTE_IR61_1). Irakasleek ikasleen gaitasun zein ezaugarri oro gogoan izan eta hauen baitan esku hartu behar baitute.

Irakasle izateko modu berri honetan zailtasunak topatzen dituzten arren, rol berriaren berreraikitze prozesuan zenbait erronkari aurre egitea beharrezkoa dela diote irakasleek. Horien artean, ordura arteko jarduna zalantzan jartzeko eta beste aritzeko modu batzuk ikasteko prestutasuna zein gogoia izatea beharrezkoa dela adierazten dute: *«prest eon behar naiz nerea zalantzan jartzeko lehenengo eta nere oinarrik mugitzeko eta gauza berrik ikasteko eta... eta gainera hori, nik uste det aktiboki jun behar nizeela gauza berrik ikastea ez? Iruditzen zait hori dala... des-ikasteko modu bakarra, irikita*

egon behar zea eta ikasi behar dezu badakienetik, dakiten hoietatik ikasi behar dezu» (EZ_EIKTE_IR37_3). Era berean, irakaslearen rola eta eskolaren planteamendu pedagogikoa berregiten ari den eskola bateko irakasle batek adierazi bezala, hasierako fase honetan esperientziazioa eta denbora ezinbestekoak dira: «denborarekin gauzak auto erregulatzen juten diela (...). Ordun bueno, denbora guztian gaude aztertzen ez? Aurrea atzea, piska bat, neurria hartzen.» (EZ_OIRTE_IR3_3).

Horrez gain, jarduteko modu berri hau ulertzeko zein barneratzeko irakasleen arteko hausnarketa eta barne formakuntza saioak beharrezkoak direla diote irakasleek: «Hortako denbora behar dala nik ustet, eta geure (irakasleen) artan lantzea ere, hori beti esaten deu, estrategiak o zein dien gure funtzioak ondo zehaztea... horretan aritzen gea baino...» (EZ_OIRTE_IR2_4). Hausnartze edota berreraikitze prozesu honetan, begirada antzekoa duten irakasleekin topo egitea lagungarria dela adieraziz: «Zaudenen beste leku baten ez dauden afinitate hori, ez dauden begirada hori zaila zaizu garatzea, zaila zaizu konpartitzea, zaila zaizu zu benetan ziurtatuta zeneukan hori zalantzan jartzea eta aldatzea, ze beti zaude borroka horretan ez?» (EZ_EIKTE_IR35_3). Halaber, Hezkuntza Sare baten, kasu honetan, Eskola Txiki Sarearen barne egoteak zenbait onura ekartzen dituela onartzen dute, talde honen baitan kokatzean, begirada konkretu edota balio pedagogiko zehatz batzuen inguruan hausnartzeko eta formatzeko aukera baitute. Kasu honetan, irakaslearen bestelako jardunaren edota begirada baten inguruan ikasten dute: «Gero laguntzen do eskola txikitako parte izate horrek nolabait laguntzen do ez? Ulertzen, zu zatoz zatozen errealitateetik eta zatoz beste errealitate batera baino errealitate hortan badago ya jendea ibilbide batekin, formakuntza batekin, eta pixka bat nik uste det, nere iritzi pertsonala da baino eskola txikitako dagon giro horrek laguntzen do nolabait bueno ba mugitzen zea zirkulu baten nun bueno ba beste metodologia batzuen kutsua jasotzen hasten zea... beste begirada bat edukitzeko ez? Aukerak ere, ez?» (EZ_EIKTE_IR37_5).

Eztabaida

Testuinguru hurbiletik zein urrunetik aldarrikatu den bezala, haurrengan oinarritutako hezkuntza helburu gisa ezarritako gero, ezinbestekoa da hezkuntza-ingurune malguak, inklusiboak eta diziplinartekoak bermatzea (75/2023 Dekretua; 77/2023 Dekretua; Europako Parlamentua, 2021). Ildo horretan, pertsona bakar batek dituen ezaugarriak eta behar amaigabeak kontuan hartzen badira, eskola bat berdintzen, pentsatzen eta jarduten duten haurrek osatzen dutela pentsatzea onartezina da (Malaguzzi, 2001; Santos, 2011; Tonucci, 2017). Beraz, ikasle guztiek momentu berean, modu berean, baliabide berberen bidez gauza bera egiten duten hezkuntza-ereduekin jarraitzea ezinezkoa da (Herrera eta Guevara, 2019). Azterlan honen bidez, Eskola Txiki Sarearen baitan kokatzen diren landa-eremuko eskolek bere baitan dituzten indarguneak zein ahulguneak kontuan hartu eta, aurretik adierazitako printzipioekin bat egiten duten hezkuntza proposamen berritzaileak zein eredugarriak eskaintzen dituztela erakutsi da. Ikerlan honen bizkarrezurra izan den irakaslearen jardunari helduz, hezkuntza praktikak aldatuz gero, irakaslearen jarduna aldatzea beharrezkoa dela erakutsi da; eta jardute berri honen baitan dauden funtzioak, kezkak zein lagungarriak izan litezkeen gakoak identifikatu dira.

Ikaslea bere ikaskuntza prozesuaren jabe zein eraikitzaile aktibo bilakatu arren, irakaslearen egitekoa ezinbestekoa dela gogoratu behar da, berak koordinatuko eta erraztuko baititu eskolaren barnean gertatzen diren ikerkuntza-ikaskuntza prozesuak. Hots, jardute berri honetan irakasleek ez dute beren egitekoa alde batera utzi behar. Areago, ikaskuntza egoerak bultzatzen jarraitzeko ardura dute, modu honetan, ikasleek beren ikaskuntza-prozesuari buruz kontzienteki hausnartu eta ikasi dezaten (Sinc-lair *et al.*, 2000). Ildo horretan, azterlan honetan frogatu den bezala, ikaskuntza ingurune sortzaile, inspiratzaile zein estimulatzaileak sortzeak garrantzi handia hartzen du (Malaguzzi, 2001; Tonucci, 1995, 2001, 2012, 2017). Areago, ikaskuntza prozesuen garapenean, ikas-inguruneen etengabeko berritze zein hornitze lanek ere garrantzi handia hartzen dute, material egokiak hautatuz eta hauen zaintza zein mantenua ziurtatuz (Trueba, 1989).

Ingurune ahaldundu horiek bermatu ostean, irakaslearen egitekoari arreta jartzea beharrezkoa da, irakaslearen jardunaren oinarrian, irakaslearen sinesmen, pentsaera zein begirada dagoela ulertuz. Salum-ek dioen bezala (2018, 900. or.), ikaskuntza-prozesuaren inguruko kontzientzia hartzeak «egiten dutena ez ezik, nola pentsatzen duten eta nortzuk diren berrikustea dakar. Prozesua ez da soilik kognitiboa, emozionala eta fisikoa ere bada, ongizate-eremutik ateratzea baitakar». Horretan guztian, beraz, hezkuntza arloan ikasle edota irakasle gisa bizitako esperientziei arreta eskaintzea eta barneratutako begirada lantzea ezinbesteko bihurtzen da (Castillo eta García, 2017; Korthagen, 2010). Haurrak erabateko protagonismoa hartzen duen hezkuntza praktikek haurrengan dugun begirada erabat berreraikitzea baitakarte (Karrera *et al.*, 2021), haurrak, ikertzaile baten antzera, jakin-minez bere bizitzari zentzua emanaz, mundua eraikitzen duela ulertuz. Hots, haurra bere buruari galderak eginez eta erantzunak bilatuz, zentzua duten teoriak eta azalpenak eraikitzeko gai dela aditu behar dugu (Malaguzzi, 2001; Tonucci, 1995).

Hortik abiatuta, hortaz, hainbat hezkuntza-bizipen ahalbidetu behar ditu irakasleak, beste konpetentzia edota funtzio batzuk bultzatuz: ikaskuntza-prozesuak behatzea eta haien jarraipena egitea, aholkuak ematea, ideiak proposatzea, ikasleen pentsamendu sortzailea eta gogoetatsua eragitea, etab. (Pérez, 2019): «*Behaketa, esperimentazioa, hipotesiak egitea, galderak, bueno hortik, baina hortako nik ustet utzi egin behar zaiela hortan, egoten, ibiltzen, bakoitzak bere erritmoa errespetatzen eta hor guk egon behar degu*». Ikaskuntzaren bidaia horretan irakaslea prozesuko bidelagun bihurtzen da (Viñals eta Cuenca, 2016): «*Ni naiz bidelaguna (...). Esaten deu guk, bide hortan laguntzea baino horrek ze esan nahi du bide horretan laguntzek? Da bere erritmoa errespetatzea hein baten..., da jakitea ze behar ditun, ze interes ditun, e garapeneko ze puntutan aurkitzen dan, ez? Eta guzti hortan pixka bat laguntzea*» (IRF_EIKTE_IR36_15-18).

Adin aniztasuna guzti horretan erronka garrantzitsu bilakatzen da, maila, adin, interes eta gaitasun desberdineko ikasleak espazio berean hartzeak eta artatzeak irakaslearen jarduna zailtzen baitu (Bustos, 2006; Santos-Gelvasio, 2022). Aniztasun horrek sortzen dituen egoerak Vygotsky-ren (1978) pentsamenduarekin lotuz gero, agertoki horietan irakaslearen bideratzaile rola ezinbestekoa izango da. Berak erraztutako egoeren bidez, ikasleek, autonomoki, sozializazioaren eta elkarrekintzaren bidez, ikaskuntza prozesuan aurrera egitea lortuko baitute.

Horretan guztian, talde izaerak garrantzi handia hartzen du (González eta Barba, 2014), ikerketan adierazi den moduan, kezkak partekatzeko edota ideiak hartzeko taldeko dimentsioa beharrezkoa baita. Areago, eskolaz haratago, sare berearen baitan dauden gainerako eskolak ere, eredu bilakatzen dira irakasle rolaren berreraikitze prozesuan. Hori dela eta, irakasleen arteko topaketa- eta hausnarketa-guneak sortzea eta beste ikastetxe batzuetako esperientziak eta praktikak entzutea mesedegarria izan daiteke irakasleek bihurtu nahi duten lanbide-figura berri hori birplanteatzeko eta berre-raikitze prozesuan.

Amaitzeko, Little-ren (2001, 2007) hitzez baliatuz, azterlan honen bidez, *ikusezina ikusarazteko* beharra adierazi nahi da, errealitate hauei buruzko ezagutza zabaltzearen eta testuinguru berezi hauen baitan irakaslearen jarduteko modu bereizgarriaren formakuntzaren beharra azpimarratuz (Bustos, 2006; Hargreaves, 2001; Hargreaves et al., 2001; Little, 2001, 2007; Santos-Gelvasio, 2022).

Erreferentziak

- 75/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Haur Hezkuntzaren curriculum a zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena (EHAA, 109. zk., 2023ko ekainaren 9koa, 1-41 orr.)
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100-108. Hemendik berreskuratua: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>
- Abós, P. (2015). El modelo de escuela rural ¿es un modelo transferible a otro tipo de escuela?. *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684. <https://doi.org/10.1590/2175-623645781>
- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 26(29), 41-52.
- Aguirregoitia-Güenechea, M. (2024). Antecedents de les escoles rurals a Euskadi (Eskola Txikiak) des de principis del segle xx fins a l'actualitat. *Temps d'Educació*, 66, 177-195.
- Arguiñano, A. (2019). *Hezkuntza berrikuntza: Antzuola herri eskolako bilakaera berrikuntza pedagogikoaren bidean* [doktorego tesia, UPV/EHU]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/42035>
- Beach, D., eta Vigo-Arazola, M. B. (2021). Critical ethnographies of education and for social and educational transformation: A meta-ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6), 677-688. <https://doi.org/10.1177/1077800420935916>
- Beneyto-Seoane, M., Carrete-Marín, N., Arregui-Murguiondo, X., eta Domingo-Peñafiel, L. (2023). (Re)conceptualizando la renovación pedagógica en España. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.001>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13-23.
- Boix, R., eta Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aula multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bustos, A. (2006). Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía [doktorego tesia, Granadako Unibertsitatea]. Digibug. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1020>

- Castillo, M. C., eta García, P. A. (2017). La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros y Rostros del Saber*, 2(1), 74-86.
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103, <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- De la Vega, L. F. (2020). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 307-325.
- Denzin, N. K. (2018). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Routledge.
- Eskola Txikiak (2024ko azaroak 25). *Sare izaera. Printzipio eta baloreak*. Eskola Txikiak. <https://www.eskolatxikiak.eus/>
- Europako Parlamentua (2021). *INFORME sobre el Espacio Europeo de Educación: un enfoque global común (2020/2243(INI))*. Comisión de Empleo y Asuntos Sociales. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0291_ES.html
- Eurydice (2024ko irailak 30). *Marco estratégico de Educación y Formación ET2020*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Gobierno de España. <https://www.educacion-yfp.gob.es/mc/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion/contexto-politico/antecedentes/et2020.html#:~:text=Desde%202012%2C%20el%20Marco%20ET2020,de%20gobernanza%20en%20este%20sentido>
- Eusko Jaurlaritza (2022). *Caracterización de las zonas rurales de Euskadi*. Departamento de Alimentación, Desarrollo Rural, Agricultura y Pesca. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/caracterizacion_zonas_rurales/es_def/adjuntos/Caracterizacion-zonas-rurales.pdf
- Eustat (2021). *Renta familiar media de la C. A. de Euskadi por ámbitos territoriales, según tipo de renta (euros)*. 2021. https://www.eustat.eus/elementos/ele0005700/renta-familiar-media-de-la-ca-de-euskadi-por-ambitos-territoriales-segun-tipo-de-renta-euros/tbl0005791_c.html
- Eustat (2022). *Estadística municipal de habitantes*. https://www.eustat.eus/elementos/not0020444_c.pdf
- Eustat (2024ko azaroak 25). *Udalmap. Departamento de Economía, Trabajo y Empleo*. <https://www.euskadi.eus/indicadores-municipales/web01-a2ogaeko/es/>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González, G., eta Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado*, 18(1), 397-412.
- Gundumogula, M. (2020). Importance of focus groups in qualitative research. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 8(11), 299-302. Hammersley, M. (1999). «Introduction». In M. Hammersley (Ed.), *Researching School Experience: Ethnographic Studies of Teaching and Learning* (pp. 1-14). Routledge.
- Hammersley, M. (2017). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00015-3](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00015-3)
- Hargreaves, L. (2009). Respect and responsibility: review of research on small rural schools in England. *International journal of educational research*, 48, 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004>
- Hargreaves, L. (2017). Primary education in small rural schools: past, present and future. In R. Maclean (Ed.), *Life in Schools and Classrooms* (pp. 223-243). Springer.

- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M. eta Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 499-520. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00013-X](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00013-X)
- Herrera, J. I., eta Guevara, G. (2019). *Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar*. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/568>
- Karrera, I. (2008). *El método cualitativo como herramienta válida en la resolución de conflictos* [doktorego tesia, UPV/EHU].
- Karrera, I. eta Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco. Organización y curriculum flexibles y emergentes. In H. Aranbia, P. Castaño, eta Saldaña, J. (Eds.), *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*, (139-173). Instituto de Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso.
- Karrera, I., Basasoro, M., eta Arguiñano, A. (2021). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review*, 75(3), 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460>
- Karrera, I., Otazu, O., Ormazabal-Arizkorreta, G., eta Luzarraga, J. M. (2024). ¿Cómo lo ves? La observación como técnica de recogida de información en la metodología cualitativa. In B. Pizà-Mir, S. Baena, B. Benito, G. Delgado, O. García, M. J. Torrente eta J. Vázquez (Eds.), *Herramienta del desarrollo integral humano: avances, senderos y miradas desde un enfoque integrado en los objetivos del desarrollo sostenible* (pp. 792-812). Dykinson.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24.2), 83-101.
- Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6)
- Little, A. W. (2007). *Education for All and Multigrade Teaching: challenges and opportunities*. Springer.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Martínez, J., eta Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Matías, E., eta Vigo, B. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 90-106. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Maturana, G. A., eta Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Pérez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Rico-Gómez, M. L., eta Ponce, A. I. (2022). El docente del siglo xxi: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas*. Grijalbo.
- Salum, J. (2018). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo: una mirada Epistemológica. *Revista Observatório*, 4(5), 900-922.

- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91).
- Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 15-3. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34>
- Sinclair, B., McGrath, I, eta Lamb, T. E. (2000). *Learner Autonomy: Future Directions*. Logman.
- Tonucci, F. (1995). *El niño y la ciencia. Con ojos de maestro*. Troquel.
- Tonucci, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar?. *Revista Investigación en la Escuela*, 43, 39-50.
- Tonucci, F. (2012). La escuela que queremos: «Aprender con besitos». *Revista Investigación en la Escuela*, 77, 13-24. <https://doi.org/10.12795/IE.2012.i77.02>
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción...: la diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46(2), 9-12.
- Trueba, B. (1989). *Talleres integrales en educación infantil*. Ediciones de la Torre.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381. <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>
- Vigo, B., eta Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044>
- Viñals, A., eta Cuenca J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044>
- Vygostky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

Aipamen biografikoa

Garazi Ormazabal. UPV/EHUK doktore aurreko ikerlaria da, «PIF UPV/EHU: 2021» deialdiaren baitan kontratatua. Formakuntzari dagokionez, Lehen Hezkuntzako Gradu eta Hezkuntza Bereziko aipameneko ikasketak izateaz gain, Gizarte eta Hezkuntzako Eremuen Ikerketa Masterra burutu zuen. Lan-ibilbidean, hezkuntza formalean, Lehen Hezkuntzako irakasle gisa, zein hezkuntza ez formalean, aisialdiko begirale gisa izandako esperientzia nabarmentzen da. Metodologia berritzaileak, ikasleen ahalduntzea eta hurrekin burututako ikerketak dira bere interes-ildoak.

LA SATISFACCIÓN LABORAL DE DOCENTES DE LA REPÚBLICA DOMINICANA EN FUNCIÓN DEL SEXO Y DE LA ANTIGÜEDAD LABORAL

JOB SATISFACTION OF TEACHERS IN THE DOMINICAN REPUBLIC BASED ON SEX AND WORK SENIORITY

Karen Y. Sánchez-Rosa¹, Arantza Fernández-Zabala, Inge Axpe Saez,
Lorea Azpiazu Izaguirre

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

La satisfacción laboral es un estado emocional positivo derivado de la autopercepción de las experiencias laborales. Esta investigación se centró en docentes de los y de las docentes de la República Dominicana, con el objetivo de identificar diferencias en la satisfacción laboral según el sexo y la antigüedad. Participaron 302 docentes (227 mujeres y 75 hombres), quienes cumplieron la Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP). Los resultados muestran que no hay diferencias significativas según el sexo. Sin embargo, en relación con la antigüedad laboral, se hallaron diferencias significativas en las dimensiones de realización personal y salario, siendo los docentes con mayor tiempo de servicio quienes obtuvieron puntuaciones más altas. Se concluye que la realización personal derivada del ejercicio docente varía según los años de experiencia.

Palabras clave: satisfacción laboral, docentes, diferencia de medias, sexo, antigüedad laboral.

Abstract

Job satisfaction is a positive emotional state derived from self-perception of work experiences. This research focused on teachers in the Dominican Republic, aiming to identify differences in job satisfaction based on gender and seniority. A total of 302 teachers (227 women and 75 men) participated, completing the Job Satisfaction Scale – Teacher Version (ESL-VP). The results show no significant differences based on gender. However, regarding job seniority, significant differences were found in the dimensions of personal fulfillment and salary, with teachers who had more years of service obtaining higher scores. It is concluded that personal fulfillment derived from teaching varies according to years of experience.

Keywords: job satisfaction, teachers, mean difference, gender, job tenure.

¹ Correspondencia: Karen Y. Sánchez-Rosa, Departamento de Psicología Evolutiva y del Desarrollo, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Barrio Sarriena, s/n (48940 Leioa-Bizkaia).

E-mail: jarieskas@gmail.com ID ORCID: 0009-0005-8940-9615

Introducción

El bienestar de aquellas personas que se dedican a la profesión docente representa un tema de gran interés en la investigación, porque su labor se desarrolla en constante relación con otras personas y en un contexto social, por lo que su bienestar impactará directamente en ese contexto relacional, y, por ende, tendrá repercusión en el aprendizaje del estudiantado.

En este bienestar se incluye la satisfacción con su profesión, derivada de factores intrínsecos y extrínsecos que hagan de la actividad laboral un elemento enriquecedor, retador, socializador y sin estrés. Sin ninguna duda, en dicha satisfacción laboral tendrán gran influencia la estabilidad, funcionalidad y eficacia de las políticas educativas de un país, en este caso, de la República Dominicana.

La investigación que aquí se presenta pretende contribuir a conocer qué elementos se relacionan con la satisfacción laboral docente de los y de las profesionales de la República Dominicana, ya que dicho conocimiento podría tornarse de gran valor de cara a la revisión de las mencionadas políticas. Concretamente en este primer acercamiento a la temática se analizará la relación que aspectos sociodemográficos como el sexo y la antigüedad laboral guardan con la satisfacción de los y de las docentes participantes.

Fundamentación teórica

La satisfacción laboral

El interés por el estudio de la satisfacción laboral se inicia en el ámbito de la administración empresarial (Crites, 1969) puesto que se considera un elemento central en cualquier actividad profesional, con importantes efectos a nivel individual o personal e institucional (Gómez-García *et al.*, 2023).

La satisfacción laboral puede ser entendida como un estado efectivo entre el agrado y el disgusto, o sentimientos positivos y negativos, de una persona en su ámbito laboral y en distintos aspectos y tareas del mismo (Andrade *et al.*, 2020; Chiang y Candia, 2021). Es decir, serían las actitudes y los sentimientos positivos o negativos evocados por el ambiente y el trabajo que se realiza (Trujillo *et al.*, 2020) que derivarían de la propia experiencia, así como de la percepción de la labor profesional (Mérida-López *et al.*, 2022). En docentes este constructo se refiere a las reacciones afectivas vinculadas con su rol de enseñanza (Skaalkiv y Skaalkiv, 2011) y se considera un indicador relevante de buen funcionamiento (Ponce *et al.*, 2022; Tomás *et al.*, 2019) ya que las actitudes positivas frente a sus quehaceres favorecen la identificación y compromiso con la institución (Valero-Ancco *et al.*, 2022) y de este modo la implicación docente (Sacks, 2006), mostrando el profesorado satisfecho una menor intención o deseo de abandonar su profesión (Mérida-López *et al.*, 2022).

Así pues, la satisfacción laboral docente puede considerarse uno de los factores determinantes en la calidad educativa que se ofrece al alumnado, al impactar en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Furtado y Medeiros, 2019; Quispe-Morales *et al.*,

2024) así como en el rendimiento del alumnado (Pascual y Arteaga, 2020). Este impacto en la calidad de la enseñanza y en las prácticas pedagógicas es lo que fundamenta la relevancia del estudio de la satisfacción laboral docente, ya que el profesorado representa un eslabón fundamental en el proceso educativo (Avendaño *et al.*, 2021).

Entre los factores que pueden afectar a la satisfacción laboral destacan los relacionados con aspectos institucionales, entre otros, el clima laboral, los horarios, el salario, el reconocimiento y las oportunidades de ascenso o promoción (Abarca *et al.*, 2016; Chunga y Escuza, 2023; García *et al.*, 2020; Valero-Ancco *et al.*, 2022).

Así, resulta importante conocer la satisfacción del profesorado en diversos aspectos del ámbito profesional y qué elementos se relacionan con estos distintos niveles de satisfacción docente, porque este conocimiento permitiría establecer planes de mejora para la optimización de dicha satisfacción (Gómez-García *et al.*, 2023). En este sentido, se ha constatado que variables de tipo sociodemográfico, como el sexo o la experiencia y antigüedad docente tienen también relación con la satisfacción laboral del profesorado (González, 2022).

La satisfacción laboral docente en función del sexo

En el contexto español, estudios recientes (González, 2022; Raso y Santana, 2022), reflejan un nivel de satisfacción laboral mayor en el caso de las profesoras que de los profesores. Estos mismos resultados se repiten en investigaciones previas (Anaya y López, 2014; Gil-Flores, 2017) aun cuando también se encuentran estudios en los que no se han constatado diferencias significativas en el nivel de satisfacción docente según sexo (Muñoz-Méndez *et al.*, 2017; Rodríguez-Esteban y Ferreira, 2024; Torres *et al.*, 1992).

En el contexto latinoamericano, sin embargo, parece existir mayor acuerdo ya que se ha observado que en el caso de profesorado colombiano no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la felicidad ni en la satisfacción laboral (Erazo y Riaño-Casallas, 2021; Rojas *et al.*, 2009). Tampoco entre profesorado de Ecuador (Sánchez-Cruz *et al.*, 2023), ni de Perú (Arias *et al.*, 2017). No obstante, entre profesorado de México son los profesores quienes reflejan una satisfacción laboral superior a las mujeres (Castañeda-Santillán y Sánchez-Macías, 2022). No se han encontrado trabajos que analicen estas posibles diferencias en el caso de profesorado perteneciente a la República Dominicana.

Satisfacción laboral según la antigüedad profesional/laboral

En el caso de la satisfacción laboral y la experiencia laboral los resultados tampoco terminan de ser concluyentes. Algunos estudios, en el ámbito español, comprueban que la satisfacción laboral disminuye con la antigüedad (Anaya y López, 2014; Anaya y Suárez, 2006), a no ser que el profesorado se mantenga en el mismo centro (Gil-Flores, 2017). Así, serían los y las docentes con una antigüedad profesional menor de 5 años quienes muestran mayor satisfacción laboral, seguidos por quienes cuentan con una antigüedad entre 5 y diez años, mostrando menos satisfacción quienes tienen una

antigüedad superior a diez años. Es decir, a menor cantidad de años en servicio, mayor satisfacción laboral (Rodríguez-Esteban y Ferreira, 2024). También se observa que el profesorado con contratos temporales muestra mayor satisfacción que aquel con contratos indefinidos, siendo, generalmente, el profesorado con menor experiencia quien cuenta con dichos contratos de duración limitada al inicio de su carrera (Gil-Flores, 2017). Esto, sin embargo, contrasta con otras investigaciones en las que, precisamente, el profesorado con un contrato permanente muestra mayor satisfacción laboral (Muñoz-Méndez *et al.*, 2017).

Finalmente, cabe destacar que González (2022) no observó diferencias significativas en función de la antigüedad docente, si bien resultaba ligeramente inferior la de aquel profesorado con más de 26 cursos de experiencia.

En el contexto latinoamericano podría parecer que la tendencia es distinta, ya que se ha constatado que el profesorado chileno con más edad, así como con más antigüedad muestra también mayor satisfacción laboral (Díaz-Sánchez y Barra, 2017). Sin embargo, no se han podido encontrar estudios que analicen la posible relación entre la antigüedad docente y la satisfacción laboral de profesorado en las etapas educativas iniciales contando con participantes de la República Dominicana. Es posible que, al igual que ocurre con en el estudio de otras variables como el bienestar docente, las investigaciones en el ámbito latinoamericano y en niveles no universitarios sean menos frecuentes (Redondo-Trujillo *et al.*, 2023).

Método

Objetivos del estudio

Tomando en consideración todo lo dicho hasta el momento, parece que variables sociodemográficas como el sexo y la antigüedad laboral podrían estar relacionadas con la satisfacción laboral de los y de las docentes. Como se ha podido constatar en apartados previos, en lo que respecta al sexo, los estudios con participantes procedentes de España no terminan de ser concluyentes, ya que si bien en algunos son las profesoras quienes se muestran más satisfechas con su trabajo (Anaya y López, 2014; Gil-Flores, 2017; González, 2022; Raso y Santana, 2022) en otros no se han constatado diferencias significativas (Muñoz-Méndez *et al.*, 2017; Rodríguez-Esteban y Ferreira, 2024; Torres *et al.*, 1992). Este último parece ser el caso más frecuente entre docentes de Latinoamérica (Arias *et al.*, 2017; Erazo y Riaño-Casallas, 2021; Rojas *et al.*, 2009; Sánchez-Cruz *et al.*, 2023), aunque también se han registrado diferencias significativas a favor de los hombres (Castañeda-Santillán y Sánchez-Macías, 2022). No obstante, no se han encontrado estudios específicos en el contexto de la República Dominicana.

En el caso de la antigüedad laboral o experiencia docente, si bien la tendencia en España parece ser que la satisfacción laboral descienda a medida que la experiencia docente aumenta (Anaya y López, 2014; Anaya y Suárez, 2006; Gil-Flores, 2017; Rodríguez-Esteban y Ferreira, 2024), en Chile se ha observado lo contrario (Díaz-Sánchez y Barra, 2017). Nuevamente, no se han identificado estudios específicos en el contexto de la República Dominicana.

Así, en vista de la ausencia de investigación previa en el contexto de la República Dominicana, este trabajo se propone identificar la posible variabilidad existente en los niveles de satisfacción laboral docente en función al sexo y de la antigüedad profesional o laboral de docentes de dicho país.

Objetivo general: Identificar las posibles diferencias asociadas al sexo y a la antigüedad profesional/laboral en la satisfacción laboral de docentes de la República Dominicana.

Objetivos específicos:

- Determinar las posibles diferencias en la satisfacción laboral de profesorado de la República Dominicana en cuanto al sexo.
- Conocer si la satisfacción laboral de profesorado de la República Dominicana difiere en función de su antigüedad profesional o laboral.

Participantes

Han participado 302 docentes del sector público de los niveles preuniversitarios de Santo Domingo (República Dominicana). Del total de participantes, 75 han sido hombres (24.8%) y 227 mujeres (75.2%) con una antigüedad profesional o laboral que ha sido categorizada en cuatro grupos: Grupo 1, entre 1 y 5 años (84 docentes; 27.8%); Grupo 2, entre 6 y 10 años (89 docentes; 29.4%); Grupo 3, entre 11 y 15 años (55 docentes; 18.2%) y Grupo 4, más de 15 años (74 docentes, 24.5 %). Las edades del profesorado participante se han situado entre los 22 y los 70 años.

Instrumentos

Para obtener los niveles de satisfacción laboral el instrumento aplicado ha sido la Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP) de Anaya y Suarez (2004). Este instrumento consta de 32 ítems, a responder en una escala Likert de 5 puntos (1 = grado de satisfacción muy bajo; 5 = grado de satisfacción muy alto), agrupados en cinco dimensiones: 1) Diseño del trabajo, constituido por 11 ítems; 2) Condiciones de vida asociadas al trabajo, con 7 ítems; 3) Realización personal, compuesta por 8 ítems; 4) Promoción y Superiores, con 4 ítems, y 5) Salario, con 2 ítems. La consistencia interna es de .96.

Procedimiento

Este estudio se ha diseñado siguiendo los principios éticos que recogen tanto la Declaración de Helsinki como el propio Comité de Ética para las investigaciones con Seres Humanos de la UPV/EHU (M10_2024_102). Se seleccionaron de manera aleatoria varios centros educativos no universitarios (85 centros) del listado total de centros del sector público de Santo Domingo. Para poder iniciar el contacto con los centros, en primer lugar, se informó a las autoridades educativas pertinentes de los objetivos de la investi-

gación, el aprovechamiento de los resultados y la intención de que la aplicación de los cuestionarios se realizaría tratando de que resultase mínimamente invasivo en la jornada laboral docente. Así mismo, se les solicitó autorización para visitar las escuelas y, con la mediación de su personal directivo, poder tener un acercamiento al personal docente. Una vez obtenidos los permisos del personal directivo de los centros finalmente participantes, se procedió a informar al profesorado sobre la investigación, la autonomía que disponían para participar (voluntariamente), así como la confidencialidad del tratamiento de los datos y, finalmente, el tiempo estimado para la cumplimentación de los cuestionarios. Los cuales se aplicaron mediante un formulario digital.

Análisis de datos

Para determinar la variabilidad de medias en la satisfacción laboral en función del sexo se ha realizado una prueba T para muestras independientes (*t* de Student). En el caso de la antigüedad laboral se ha utilizado la prueba de ANOVA de un factor. Ambas pruebas se han realizado utilizando el software estadístico SPSS, con un nivel de confianza del 95%.

Resultados

En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos al comparar la satisfacción laboral del profesorado participante en la investigación en función del sexo (ver tabla 1).

Tabla 1

Diferencias de Satisfacción Laboral en función del sexo

Satisfacción laboral	Sexo	<i>n</i>	Media	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Diseño del trabajo	Hombre	75	3.78	.83	-1.718	.087
	Mujer	227	3.95	.72		
Condiciones de vida asociadas al trabajo	Hombre	75	3.41	.97	.020	.984
	Mujer	227	3.41	.89		
Realización personal	Hombre	75	4.14	.72	-1.460	.145
	Mujer	227	4.26	.62		
Promoción y superiores	Hombre	75	3.90	.89	-.912	.363
	Mujer	227	4.00	.79		
Salario	Hombre	75	3.22	1.08	-.065	.948
	Mujer	227	3.23	1.04		
Satisfacción total	Hombre	75	3.77	.75	-1.112	.267
	Mujer	227	3.87	.67		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Como puede comprobarse, en ninguna de las cinco escalas que componen el instrumento para valorar la satisfacción laboral docente (diseño del trabajo, condiciones de vida asociadas al trabajo, realización personal, salario y promoción y relación con superiores) se observan diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. Así, los datos demuestran que, tanto los hombres como las mujeres parecen mostrar una satisfacción similar con su labor como docentes.

A continuación, se analizó si los años de experiencia o la antigüedad laboral muestran relación con la satisfacción laboral (ver tabla 2).

Tabla 2
Satisfacción laboral en función de la antigüedad profesional/laboral

Satisfacción laboral		1-5 años	6-10 años	11-15 años	+ de 15 años
Diseño del trabajo	<i>M</i> <i>DT</i>	3.78 (.84)	3.94 (.73)	3.99 (.68)	3.94 (.68)
	χ^2	.645			
	Sig.	.327			
Condiciones de vida asociadas al trabajo	<i>M</i> <i>DT</i>	3.31 (1.00)	3.40 (.91)	3.37 (.90)	3.57 (.77)
	χ^2	.954			
	Sig.	.325			
Realización personal	<i>M</i> <i>DT</i>	4.04 (.75)	4.34 (.62)	4.25 (.54)	4.29 (.57)
	χ^2	1.416			
	Sig.	.017***			
Promoción y superiores	<i>M</i> <i>DT</i>	3.90 (.88)	4.00 (.84)	4.00 (.76)	4.00 (.76)
	χ^2	.210			
	Sig.	.820			
Salario	<i>M</i> <i>DT</i>	3.10 (1.19)	3.14 (1.09)	3.11 (.91)	3.54 (.86)
	χ^2	3.239			
	Sig.	.031*			
Satisfacción laboral General	<i>M</i> <i>DT</i>	3.72 (.81)	3.88 (.67)	3.87 (.62)	3.93 (.60)
	χ^2	.682			
	Sig.	.234			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

En general, el profesorado participante en esta investigación muestra niveles similares de satisfacción laboral, sin que parezca que ésta esté relacionada con su experiencia laboral o docente.

No obstante, se constata la existencia de algunas diferencias estadísticamente significativas en las escalas de realización personal y salario docente. En concreto, el profesorado que cuenta con menos experiencia y antigüedad laboral, es decir, aquel con entre 1 y 5 años de labor docente presenta menor satisfacción en lo referente a la realización personal, especialmente frente al profesorado que cuenta entre 6 y 10 años. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre el segundo grupo y los grupos de profesorado de entre 11 y 15 años o con más de 15 años en el ejercicio profesional. Es decir, los resultados sugieren que el profesorado de la República Dominicana parece mostrar mayor satisfacción con su realización personal una vez han transcurrido sus primeros 5 años de experiencia docente.

En lo que respecta al salario, es el grupo de mayor experiencia o antigüedad laboral en el ejercicio de la docencia quien muestra mayor satisfacción con la remuneración económica que obtiene.

La satisfacción laboral general parece mostrar la misma tendencia que la escala del salario, sin embargo, dicha tendencia no llega a ser estadísticamente significativa.

Discusión

El estudio de la satisfacción laboral docente es un tema de gran relevancia debido a su relación con la calidad educativa que se ofrece al alumnado, ya que tiene implicaciones en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Furtado y Medeiros, 2019; Quispe-Morales *et al.*, 2024) y, por ende, en el rendimiento del alumnado (Pascual y Arteaga, 2020). Así, y siendo el profesorado un eslabón clave en el proceso educativo (Avendaño *et al.*, 2021), resulta fundamental esclarecer qué variables pueden estar relacionadas con una mayor o menor satisfacción laboral docente.

En vista, además, de que todavía parece ser reducida la investigación de estas cuestiones en el ámbito latinoamericano, y más aun en el contexto de la República Dominicana, este trabajo se ha propuesto identificar la posible diferencia en los niveles de satisfacción laboral docente en función del sexo y de la antigüedad profesional de docentes de dicho País.

El primer objetivo, era, por tanto, conocer las posibles diferencias en la satisfacción laboral teniendo en cuenta el sexo del profesorado. En este caso se ha observado, en línea con la investigación mayoritaria en el contexto de Latinoamérica (Arias *et al.*, 2017; Erazo y Riaño-Casallas, 2021; Rojas *et al.*, 2009; Sánchez-Cruz *et al.*, 2023) que no parecen existir diferencias estadísticamente significativas entre los profesores y profesoras de la República Dominicana. Aunque algunos estudios realizados en España muestran estos mismos resultados (Muñoz-Méndez *et al.*, 2017; Rodríguez-Esteban y Ferreira, 2024; Torres *et al.*, 1992), otros han identificado una mayor satisfacción laboral entre las mujeres (Anaya y López, 2014; Gil-Flores, 2017; González, 2022; Raso y Santana, 2022). Es posible que las diferencias en los resultados puedan deberse a aspectos como el contexto social o cultural, pues los obtenidos en este estudio coinciden con la tendencia mayoritaria observada en las investigaciones realizadas en Latinoamérica. Sin embargo, no se han encontrado estudios previos realizados en la República Dominicana para poder contrastar estos resultados y tratar de profundizar en las posibles razones

subyacentes a esta falta de diferencias en función del sexo. Esto resultaría interesante debido a que se ha apuntado que la mayor satisfacción docente de las mujeres, cuando se observa (Gil-Flores, 2017), podría estar relacionada con el reparto socialmente establecido de roles en función del género, que asigna a las mujeres las tareas dirigidas al cuidado y la educación de los y de las menores. En caso de que esto fuese así, los resultados aquí obtenidos resultan llamativos, ya que los hombres podrían valorarse fuera de un ámbito propio de los roles masculinos y, por tanto, mostrar menor satisfacción laboral, algo que, como se ha indicado, no se ha constatado en este estudio. Por ello resultaría interesante poder complementar estudios como el presente, de naturaleza cuantitativa y correlacional, con la recogida de datos cualitativos que permitiesen atisbar razones para la ausencia de diferencias en función del sexo en la satisfacción laboral docente.

En lo que respecta al segundo objetivo, identificar posibles diferencias en la satisfacción laboral del profesorado de la República Dominicana teniendo en cuenta su antigüedad profesional o laboral, los resultados aquí encontrados muestran que es el profesorado con menor antigüedad docente el que muestra menor satisfacción con su realización personal, si bien esta no parece diferir una vez que se han superado los 5 años de experiencia docente. Estos datos no concuerdan con lo observado por Rodríguez-Esteban y Ferreira (2024), ya que en su estudio era precisamente el profesorado con menos de cinco años de antigüedad quien obtenía mayor satisfacción laboral, al igual que en otras investigaciones en el contexto de España, en las que la satisfacción laboral desciende entre quienes tienen mayor antigüedad o experiencia docente (Anaya y López, 2014; Anaya y Suárez, 2006; Gil-Flores, 2017). Sí se alinearía, en mayor medida, con lo observado en el caso de docentes de Chile, entre quienes la satisfacción laboral aumentaba con la antigüedad en la profesión (Díaz-Sánchez y Barra, 2017). Es posible que, nuevamente, las diferencias encontradas tengan que ver con aspectos de tipo cultural. Sin embargo, la naturaleza cualitativa y correlacional de este estudio no permite avanzar qué razones podrían estar explicando esta menor realización personal durante los 5 primeros años de trabajo como profesor/a. Es cierto, sin embargo, que las diferencias encontradas han sido únicamente en las escalas de realización personal y de salario. Así, podría aventurarse que en lo que respecta al salario, la mayor satisfacción de quienes cuentan con más de 15 años de experiencia se deba al cobro acumulado de complementos por llevar más tiempo en la profesión. Con respecto a la realización personal quizá podría pensarse que, a mayor experiencia en el ámbito docente, mayor conocimiento del mismo y, en caso de mantenerse en el mismo centro y con similar docencia, el trabajo de los primeros años, quizá más burocrático y complejo al desconocerse en mayor medida los entresijos del mundo docente, podría comenzar a dar sus frutos a partir del quinto año, en el que la experiencia previa quizá permita dedicarse en menor medida a cuestiones burocráticas y más a la docencia en sí misma y a la atención del alumnado, pudiendo así sentir una mayor realización en el ejercicio profesional.

El hecho de que la satisfacción general parezca mostrar la misma pauta (aunque no estadísticamente significativa) de la escala referida al salario podría hacer pensar en la gran importancia que puede llegar a tener el contar con una remuneración adecuada y acorde a las múltiples exigencias de la profesión docente.

No obstante, estas explicaciones son tentativas, y convendría poder confirmarlas o refutarlas con investigaciones de corte más cualitativo.

Sería también preciso tomar en consideración, a la hora de interpretar los resultados aquí mostrados, otras limitaciones del presente estudio, como la ya mencionada naturaleza correlacional del mismo, pues quizá el nivel de satisfacción inferior del profesorado los 5 últimos años se deba a cuestiones relativas a aspectos contextuales (por ejemplo: cambios en la política educativa) y no tanto a la acumulación de experiencias. Igualmente, convendría poder contar con mayor muestra docente, lo que podría aumentar la generalización de los datos, así como, quizá permitir la comparación con profesorado de ámbito privado.

En cualquier caso, este trabajo podría considerarse una aportación relevante no solo por centrarse en una variable clave para la calidad educativa como lo es la satisfacción del cuerpo docente, sino también dada la escasa investigación encontrada al respecto en el contexto latinoamericano.

Referencias

- Abarca, S., Letelier, A., Aravena, V., y Jiménez, A. E. (2016). Equilibrio trabajo-familia, satisfacción laboral y apoyo familiar en docentes de escuelas básicas. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 285-298. <https://bit.ly/3C8Ru9o>
- Anaya, D. y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 541-556. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97181>
- Andrade, E., Holanda, M., Soares, E., y Lobato, A. (2020). Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do Parfor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 101(258), 337-358. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4263>
- Arias, W., Sánchez, M. y Ceballos, R. (2017). Síndrome de Burnout, satisfacción laboral y relaciones interpersonales en profesores de una institución educativa de Arequipa. *Acta Psicológica Peruana*, 2(1), 118-139.
- Avendaño C., W. R., Luna P., H. O. y Rueda V., G. (2021). Satisfacción laboral de los docentes: un análisis desde los factores extrínsecos e intrínsecos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (número especial 5), 190-201. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.13>
- Castañeda-Santillán, L. L. y Sánchez-Macías, A. (2022). Satisfacción laboral y burnout en personal docente. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 38-54. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.03>
- Chiang, M., y Candia, F. (2021). Las creencias afectan al compromiso organizacional y la satisfacción laboral. Un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista Científica de la UCSA*, 8(1), 14-25. <https://doi.org/10.18004/ucsa/24098752/2021.008.01.014>
- Chunga, T. O., y Escuzza, M. E. (2023). La importancia de la satisfacción laboral en el ámbito profesional: una revisión sistemática. *Diversitas*, 19(1), 163-181. <https://doi.org/10.15332/22563067.9109>

- Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology. The study of vocational behavior and development*. McGraw-Hill.
- Díaz Sánchez, C. y Barra, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 75-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100005>
- Erazo, P. A. y Riaño-Casallas, M. I. (2021). Felicidad en el trabajo en docentes oficiales de básica y media. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 349-371. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1187>
- Furtado, S. y Medeiros, T. (2019). Satisfação Profissional dos Professores em Pré-Reforma: Professional Satisfaction of Teachers in Pre-Retirement. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), 24-39 <https://doi.org/10.21814/rpe.14153>
- García, L. F., Fulquez, S. C., y Vázquez, J. (2020). Satisfacción laboral en docentes del sistema público en México: factores estresores que afectan la salud laboral. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 235-246. <https://bit.ly/3lvbf52>
- Gil-Flores, J. (2017). Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 16-22. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30039-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30039-4)
- Gómez-García, C., Fernández-García, C. M., e Inda-Caro, M. (2023). Evaluación de la satisfacción laboral docente. Revisión teórica y estudio comparativo. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 359-377. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.35600>
- González, M. (2022). Análisis de la satisfacción laboral del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 20(1), 21-39. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3965>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hints, T., y Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.001>
- Muñoz-Méndez, T., Gómez-Mármol, A. y Sánchez-Alcaraz, B. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Gestión de la Educación*, 7(1), 161-177. <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v7i1.27578>.
- Pascual, I. y Arteaga, B. (2020). La satisfacción personal y profesional del docente de secundaria: un análisis de rendimiento académico desde los datos de PISA 2015. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(4), 79-94. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79465>.
- Ponce, L., Ruelas, M. y Flores, L. (2022). El clima organizacional y la satisfacción laboral en docentes de una universidad pública. *Revista de Innovación Educativa*, 4(4), 20-30. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.002>
- Quispe-Morales, R., Huauya, Q., P., y Huamán De la C., A. (2024). Gestión educativa y satisfacción laboral docente en instituciones educativas de la región Ayacucho, Perú. *Práxis Educativa*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.22834.038>
- Raso, S. F., y Santana A., D. (2022). Satisfacción del profesorado de los colegios públicos rurales de la provincia de Granada respecto a su desarrollo profesional. *Aula abierta*, 51(3), 275-284. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.275-284>
- Redondo-Trujillo, V., Juanas, Á. D., y Rodríguez, A. E. (2023). Factores asociados al bienestar psicológico de los docentes e implicaciones futuras: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*, 18(2), 107-117. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.239>

- Rodríguez-Esteban, A. y Ferreira, C. (2024). Satisfacción laboral de los profesionales de la enseñanza en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(e07), 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e07.4770>
- Rojas M. L., Zapata J. A., y Grisales H. (2009). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior. *Revista Facultad Nacional Salud Pública*, 27(2), 198-210.
- Sacks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600-619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Sánchez-Cruz, L., Valarezo E., Charly, M., y Ordóñez, J. A. (2023). Satisfacción profesional del docente de Educación Inicial. *Revista San Gregorio*, 1(54), 1-17. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i54.2159>
- Skaalvik, E., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>.
- Tomás, J. M., De los Santos, S., y Fernández, I. (2019). Satisfacción laboral en el docente dominicano: antecedentes laborales. *Revista Colombiana de Psicología*, 28, 63-76. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.71675>.
- Torres, E., San Sebastián, X., Azúa, M. B. y Arregui, F. (1992). Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del país vasco. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 14, 109-116.
- Trujillo, P., Ortiz, M., Carrasco, M., Herrera, G., y Martínez, C. (2020). Satisfacción laboral y desempeño académico universitario. *Inter Cambios*, 7(66-78), 9. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.8>.
- Valero-Ancco, V. N., Vilca-Mamani, G. E., y Coapaza-Mamani, M. V. (2022). Cultura organizacional y satisfacción laboral en docentes de Espinar. *Puriq*, 4, e190. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.190>.

Reseñas biográficas

Karen Y. Sánchez Rosa. Maestra del Nivel Primario, egresada del Máster de Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas, y estudiante del mismo Doctorado. Ha colaborado en elaboración de Monografías y tesis del ámbito académico y de otras áreas. El reciente interés de investigación se focaliza en la Satisfacción Laboral, las Necesidades Psicológicas Básicas (satisfacción y frustración), Afrontamiento del estrés y el apoyo institucional percibido en docentes.

Arantza Fernández-Zabala. Es profesora agregada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (UPV/EHU). Pertenece al grupo consolidado de investigación Psikor y su línea de investigación se centra en la importancia de variables contextuales (clima escolar y apoyo social) e intrapersonales (inteligencia emocional, autoconcepto...) en el ajuste escolar y personal de alumnado adolescente. Tiene dos sexenios de investigación y ha participado en diversos proyectos de ámbito nacional y autonómico. Ha codirigido dos tesis doctorales.

Inge Axpe Saez. Es profesora agregada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (UPV/EHU). Participa en la línea de investigación del grupo Psikor sobre la relevancia de variables contextuales e intrapersonales en el ajuste escolar y personal de alumnado y profesorado. Ha participado en proyectos de ámbito nacional y autonómico. También colabora en proyectos relacionados con la perspectiva de género. Cuenta con dos sexenios de investigación y la codirección de dos tesis doctorales.

Lorea Azpiazu. Es Graduada en Educación Infantil y Educación Primaria, doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación y profesora agregada de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Tiene los suficientes méritos para solicitar un sexenio de investigación y ha obtenido la máxima calificación en el programa Docentiaz de evaluación de la actividad docente. Asimismo, es secretaria académica del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y editora jefa de la *Revista de Psicodidáctica*.

BASO-ESKOLA PROIEKTU PILOTUAN PARTE HARTUTAKO IKASLEEN EBALUAZIO HEZIGARRIA

EDUCATIONAL EVALUATION OF STUDENTS PARTICIPATING IN THE BASO-ESKOLA PILOT PROJECT

Maialen Sistiaga-Poveda¹, Josu Sanz-Alonso

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

2017ko urrian baso-eskola programa pilotua martxan jarri zenetik, 35etik gora dira egitasmoari batu zaizkion Gipuzkoako ikastetxeak. Eredu honen pilotuan zehar, haurren ebaluazio hezigarria burutzeko hainbat adierazle definitu ziren. Lan honetan, baso-eskola proiektu pilotuan parte hartutako ikasleen ebaluazio hezigarria burutu da, naturara aldian-aldian ateratako Haur Hezkuntzako hiru ikastetxeen jarraipena eginez ikasturte oso batean zehar. Gure emaitzen arabera, natura-inguruneak, eskolak baino espazio eta baliabide askotarikoagoak eskaintzen ditu, baita jolaserako tarte handiagoa ere. Gainera, basoan, jolastokian baino talde-jolas sinboliko gehiago behatu da, ikasleen artean gatazkak murriztu dira eta une estresagarri gutxiago suertatu dira. Ikasleen ingurumenaren aldeko jarrerak ere hobetu dira ikasturtean zehar. Familien erantzunetan oinarrituta, gehiengoak hobekuntzak igarri ditu seme-alabengan, batik bat ezagutza eta ulermenean, konfiantzan, motibazioan eta kontzentrazioan. Ondorioz, eredu honen bidez, gelan baino espazio eta baliabide egokiagoak eskaini dakizkieke Haur Hezkuntzako ikasleei eta horrek eragina du ondoren ikasleen jarreran eta ingurune naturalari buruzko ezagutza.

Hitz-gakoak: baso-eskola, ebaluazio hezigarria, Haur Hezkuntza, jolasa, naturaren ezagutza.

Abstract

More than 35 schools in Gipuzkoa have joined the Forest School pilot project since its launch in October 2017. This work has carried out an educational evaluation of the students involved in the pilot project, through direct observation of three Early Childhood schools that have made continuous outings to nature during a complete school year. Based on our results, the natural environment provides more diverse spaces and resources and a longer play time than the school playground. Symbolic group play has been observed more and there were fewer conflicts between students and fewer stressful moments. Environmental attitudes have also been improved. According to families, most have noticed improvements in their children, especially in knowledge and understanding, confidence, motivation and concentration. Consequently, through this model, students of Early Childhood Education could be provided with more suitable spaces and resources, and this subsequently affects their attitudes and knowledge towards the natural environment.

Keywords: forest school, educational evaluation, early childhood education, play, knowledge of nature.

¹ Harremanetarako: Maialen Sistiaga, Matematika, Zientzia Esperimental eta Gizarte Zientzien Didaktika, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Oñati Plaza, 3 (20018 Donostia-San Sebastian, Gipuzkoa).
Helbide elektronikoa: maialen.sistiaga@ehu.eus

Sarrera

Onartu berri den Haur eta Nerabeen Legeak 37. artikuluan dio «Pertsona adingabeek eskubidea dutela Euskal Autonomia Erkidegoko ingurumena ezagutzeko eta hartaz gozatzeko eta naturarekin harreman jarraitua izateko» (2/2024 Legea, otsailaren 15ekoa, Haur eta Nerabeena). Hala ere, errealitatea bestelakoa da eta hainbat faktorek eraginda (familien beldurrak, geroz eta eremu berde gutxiago dituzten hiriguneak eta pantailen kontsumoaren gorakadak) haurrek aire librean egoteko dituzten aukerak murriztu egin dira (Kellert, 2012). Euskal Herrian egindako hainbat ikerlanek erakutsi dutenez, naturarekiko deskonexio handia dago EAEko ikasleen artean eta, esate baterako, hiriburuetako ikasleek sabanako edo oihan tropikaleko animalia gehiago ezagutzen dituzte bertako animaliak baino (Barrutia *et al.*, 2022).

Ildo horretan, hezkuntzak duen rola garrantzia azpimarratzen dute hainbat autorek (Arregi *et al.*, 2019), eta aire zabaleko hezkuntza horretan diharduten pertsonentzat onuragarria izateaz gain, ondorengo belaunaldientzat eta naturarentzat berarentzat ere onuragarria dela argudiatu izan da. Gillen lanak, esaterako, haurrei eta naturari buruzko 61 ikerlanen berrikuspena egiten du, eta ingurune naturalen eraginpean egoteak ingurumenaren ezagutza areagotzen duela, ingurumenaren aldeko jarreraren garapena sustatzen duela eta osasun mentalean eragin positiboa duela ondorioztatzen du (Collado *et al.*, 2020; Gill, 2014).

Dena dela, onura horiek ikasleengan behatu ahal izateko ikasleen eta naturaren arteko kontaktuak jarraikortasuna behar du izan eta, beraz, baserri-eskoletara edo antzeko lekuetara egiten diren irteera puntualen bidez ez da bermatzen errealitatearen ezagutza sakontzea, ziklo naturalak ezagutzea edo naturaren eredu jarraitzea, eta ondorioz ez da hurbileko inguruari buruzko ezagutza errealik eta esanguratsurik sortzen (Ghafouri, 2014). Aldiz, kanpo-espazioarekin kontaktua jarraitua bada, ikasketa benetan esanguratsua bilakatzen da, prozesu konplexu eta ez-linealak barneratzen dituelako ikasleak eta pixkanaka hurbiltzen direlako errealitatearen interpretaziora (Ghafouri, 2014).

Jarraikortasun hori babestu egiten du, gainera, argitaratu berri den 75/2023 Dekretuak (75/2023 Dekretua, 2023, 10). Haur Hezkuntzako Curriculumeko printzipio pedagogikoetan aipatzen da «ingurunea, bertan bizi diren izaki bizidunak eta ingurune horren ezaugarri fisiko eta sozialak deskubritzearen eta baloratzearen ekintza» dela, eta horrek ingurune naturalean lehenengo esplorazioak eta hurbilketak egitera bultzatu behar lituzke irakasleak. Halaber, aipatzen da «egunero ahalegindu behar dela ikasgela kanpoko esparru irekietan jarduten eta naturarekin zuzeneko harremana ematen». Horrez gain, 77/2023 Dekretuan, Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculumean, Lehen Hezkuntzarako arloetan, «Natura, Gizarte eta Kulturaren ezagutza» jasotzen da xedea izanik ikasleek natura-, gizarte- eta kultura-ingurunea ezagutzea, ulertzea, errespetatzea, baloratzea eta babestea». Jarduerak ingurune hurbilenean kokatu behar direla aipatzen da eta «kirol-jardueretan, inguruneak —naturalak zein hirikoak— horrelako jardunetarako eskaintzen duen potentziala» aitortzen da (77/2023 Dekretua, 78).

Dena dela, naturarekin kontaktu jarraitua eskaintzen duen eredu bat ezartzeak eskolako komunitate osoaren konpromisoa eta inplikazioa dakartza, eta hezkuntza baliabide zehatz eta egokiak eskatzen ditu. Ikerketa honetan, baso-eskola eredu mistoa

(hau da, egun batzuk eskolan eta besteak basoan) pilotatu duten Gipuzkoako Haur Hezkuntzako hiru ikastetxeetako ikasleen ebaluazio hezigarria egin nahi izan da. Horrela, esperientzia honetako arlo desberdinak aztertu nahi dira, besteak beste, inguruneek beraiek eskaintzen dituzten baliabide fisiko, material edo naturalak; jolastokiarekin alderatuta basoan garatzen diren jolas motak; ikasle-irakasle harremanak, ikasleen ingurumenaren aldeko jarrerak, edota familiek ekimen honen inguruan duten iritzia.

Oinarri teorikoa

Giza eboluzioan zehar, ikasgelatik kanpoko ikaskuntza izan da ikasteko modu nagusia. Ingurune naturalak nola aberastu eta hauetan oreka bat nola mantendu izan da kultura indigenen hezkuntza testuingurua gizakiaren historian zehar (Higgins eta Christie, 2018; Wesley-Esquimaux, 2007). Aldaketa XIX. mende hasieran etorri zen, hezkuntzaren masifikazioarekin batera eta, orduz geroztik, kanpo-espazioak jolastoki izatera mugatu dira batik bat (Joyce, 2012). Dena dela, asko dira hezkuntza eta kanpo-espazioen arteko lotura ezinbestekotzat jotzen duten adituak eta, XX. mende bukaeratik hona, ikasgelatik kanpoko hezkuntza herrialde askotan zabaltzen joan da (Lugg eta Quay, 2020; Quay, 2016). Horren adierazle da hainbat herrialdek aire zabaleko hezkuntza-eredua Haur eta Lehen Hezkuntzako curriculum ofizialean txertatu izana (Altuna, 2023).

Lehen baso-eskolak 1950eko hamarkadan sortu ziren herrialde eskandinaviarretan eta pixkanaka inguruko herrialdeetara zabalduz joan ziren. Gure hezkuntza-testuinguruan, baso-eskolak hezkuntza-eredu tradizionalaren alternatiba gisa sortzen hasi ziren eta, gaur egun, badira Euskal Herrian ere naturarekin kontaktu estuan hezten duten hainbat eskola, esate baterako, Donostiako Ulia mendian dagoen Bihotz Inguru eskola, Urruñako Erlaitza Eskola aktiboa edo Iltzarbeko Ur Tanta eskola.

Baso-eskolen printzipio metodologikoak lau oinarri nagusiren inguruan ardaztu ohi dira: jolas librea, curriculumari lotutako proposamen gidatuak, elkarrizketa eta ingurune naturalarekin kontaktu jarraitua. Eskola-jarduera guztiak aire zabalean egin ohi dira, baso, zuhaitz edo berdegune naturaletan eta planteamenduak natura integratzen du bere filosofia, curriculum edota ingurune orokorrean (Cooper, 2015). Espazio horrek, gainera, ikasleei onurak dakarzkien osasun arloan zein psikologikoan (Dabaja, 2021; Johnstone *et al.*, 2022; Vella-Brodrick eta Gilowska, 2022). Hala ere, egunerokotasunean natura eskaintzen duten eskolak libreak edo pribatuak izan ohi dira eta, beraz, orokorrean, ez dira izaten familia guztientzako aukera bat.

Naturarekin kontaktua ikasle guztiengana hurbildu asmoz, 2016ko apirilean baso-eskolako Batzorde Teknikoa osatzen da Kutxa Fundazioko, Berritzeguneko, Ingurugela-CEIDAKo, Euskal Herriko Unibertsitateko eta Gipuzkoako hiru ikastetxeetako ordezkari-tzarekin. 2016ko maiatzean «Naturan Hezi, baso-eskola ereduen estudioa» txostena sortu zen, Batzorde Teknikoan landutako estudioa. Aipatutako txosten horretan honela definitzen da baso-eskola proiektua: «Helburua eskolak naturara gerturatzea da, bi fase eskainiaz, eskola guztiek aukera izan dezaten: lehena, pilotaje bat egitea Kutxa Ekogunean bertan; eta bigarrena, Ekoguneko pilotaje hori eredutzat hartuta etorkizunean hezkuntza-metodologia hau beste eskoletan ezartzea».

Lehen fasea, gertuko bi eskolekin pilotatu zen Kutxa Ekogunean (Donostia) 2017-2018 ikasturtean zehar. Eskola hauetako Haur Hezkuntzako 4 urteko eta 5 urteko lehen osoak, hurrenez hurren, txandaka egon ziren Ekoguneko basoan. Froga eta estudio hori, bigarren faserako ezinbestekoa izan zen, Kutxa Fundazioak esperientzia pilotu hau baliatu baitzuen handik aurrera inguruko eskoletan baso-eskola metodologia ezartzeko. Pilotu hori baliatuta, bigarren fasea abiatu zuten eta gaur egun Gipuzkoako 38 ikastetxek osatzen dute «baso-eskolen sarea» (<https://kutxafundazioa.eus/eu/baso-eskola>).

Baso-eskola eredu horrek baso-eskola ereduan ohikoak diren ezaugarriak ditu, esate baterako, natura bera dela baliabide didaktikorik garrantzitsuen, hezkuntza edukiak curriculum ofizialean oinarrituta daudela eta ohikoa dela jolas librea batik bat Haur Hezkuntzan, metodo naturalizat jotzen delako. Alabaina, baditu ezaugarri propioak ere, bereziki arlo metodologikoari dagokionez, parte hartzen duten ikastetxeek euren ohiko eredu eta baso-eskola eredu txandakatzen dituztelako. Beste berezitasun bat litzake ikasleak orain arte hezkuntza-eredu estandar batean murgilduta egon direla, edo beste hitzetan esanda, ez dutela parte hartu naturarekin kontaktu jarraitua duten baso-eskola bezalako esperientzia batean.

Ikerketa honen helburu nagusia, beraz, proiektu pilotu honen baliozkotasuna ebaluatzea da eta horretarako hainbat helburu definitu dira: (1) Baso-eskola proiektu pilotuan erabilitako eremu naturaletako ingurune fisiko eta materiala bera ebaluatzea, eta eskolan aurki daitekeenarekin alderatzea; (2) haurrek espazio fisiko eta naturalekin sortzen dituzten harremanak aztertzea; (3) baso-eskolan parte hartzen duten Haur Hezkuntzako haurren jolasa nolakoa den eta nola gertatzen den aztertzea, baita honen inplikazio-maila ere; (4) ikasleen ingurumen-jarrerak neurtzea; eta (5) baso-eskolan parte hartzen duten ikasle zein familien hitza jasotzea.

Metodoa

Parte-hartzaileak

Ikerketa honetan, baso-eskola sareko hiru ikastetxek hartu dute parte. 2017/2018 ikasturtean lehen pilotajea parte hartu zuten Amara Berri ikastetxeko bi talde aztertu dira (5 urteko 46 haur) eta Langile Ikastolako beste bi (4 urteko 40 haur). Azkenik, 2018/2019 ikasturtean baso-eskola herrian bertan abiatu zuen lehen eskolako, hau da, Alkizako eskola txikiko talde bat (2-5 urteko 20 haur) aztertu da.

Behatutako hiru ikastetxeak Gipuzkoako lurralde historikoan kokatuta dauden arren, nahiko testuinguru ezberdina dutela esan daiteke. Amara Berri Urbietako gunea, Donostiako (214.234 bizt.) erdigunean kokatutako ikastetxea da, eraikin historiko baten baitan eta jolastoki txiki batekin eraikinaren barruko eremu estali batean. Langile Ikastola ere, Hernaniko erdigunean kokatuta dago baina herria bera txikiagoa da (20.013 bizt.) eta kultur aniztasun txikiagoa dago eskolan. Azkenik, Alkizakoa landa eremuan kokatutako eskola txikia da, mendi artean eta ingurune natural paregabean, 400 biztanle baino gutxiagoko auzunean.

Ikasleen profila eta kopurua ere desberdina da ikastetxe batetik bestera. Donostian, talde bakoitzak 23 ikasle zituen, gehienak Donostia erdigunekoak eta gelan hizkuntza eta kultura aniztasuna handia zen. Hernanin, gelak txikiagoak ziren, 20 ikaslekoak eta kasu honetan, bazeuden landa eremutik zetozen ikasleak ere, nahiz eta gehientsuak herri erdigunekoak izan. Azkenik, Alkizan, 20 ikasleko taldea zuten eta denak landa eremukoak.

Basora joateko maiztasunari dagokionez, pilotuan zehar Donostiako eta Hernaniko ikasleak hileroko astebetez jarraian joaten ziren basora, eta ondoren, hiru aste ematen zituzten basora joan gabe. Aldiz, Alkizan astean behin joaten ziren ikasleak basora (ostiralean).

Hiru ikastetxeek, basora joateko errutina bera jarraitzen zuten. Basoko egunetan, arropa iragazgaitzak jantzita zihoazen eta aldatzeko arropak poltsa batean eraman ohi zituzten. Basora irten aurretik, komunetik pasa, basora eraman beharreko materialak elkarrekin aukeratu eta bertaratu zen ikasle kopurua zenbatzen zuten, baita ikasle laguntzaile edo ordezkari bat aukeratu ere. Ondoren, basorako bidea hartzen zuten, Amara eta Langileren kasuan autobusean Ekogunera eta Alkizaren kasuan oinez. Basora iritsitakoan, biribilean eseri, basoko arauen inguruan hitz egin eta basoari, bertan egoteko baimena eskatzen zion ikasle arduradunak. Arauak taldean adosten bazituzten ere, ikasle taldeari zein natura zaintzeari buruzko gomendioak ohikoak ziren. Basoari baimena eskatu ondoren, proposamen gidatu batetik abiatu ohi ziren eta, ondoren, jolas librerako bi ordu inguruko tarteak uzten zuten. Jolas librean zehar, irakasleek ikasle taldea behatzen zuten eta ikasleen inguruko oharrak hartu, haien ikasketa-prozesua, interesak, suerta zitezkeen gatazkak, etab. jaso asmoz. Ikerketa horretako datu ugari ere, ikasleak jolas librean zeuden bitartean jaso dira, basoan eta eskolako jolastokian. Jolaserako tarte hori bukatuta, ikasleek hamaiketako egin ohi zuten eta ondoren berriro irakasleek behatutakoaren inguruko proposamen gidatuak egiten zituzten, etapa bakoitzeko eskakizun curricularrekin lerratuta zeudenak.

Espazioak

Espazioak eragindako interferentziak saihesteko, adierazle guztiak espazio berdinen baitan behatu dira (1. irudia). Amara Berriren kasuan, behaketa guztiak Menditxo izeneko eremuan burutu dira (1A. irudia); Langile eskolaren kasuan Kutxa Ekoguneko etxolaren inguruko eremuan (1B. irudia); eta azkenik Alkizako eskola txikiaren kasuan, Hernio bailarako eremuan (1C. irudia). Hiru guneak, baso misto epel izeneko biomari dagozkio, hain zuzen, hostozabalen baso atlantikoak. Bioma honetan, urtaro hotzak eta beroak txandakatzen dira eta Golkoko korrante ozeanikoak mugatzen ditu tenperaturak: atmosferako zirkulazio nagusia ipar-mendebaldetik dator eta Ozeano Atlantikoan sortzen diren hodei fronteak ekartzen ditu. Fronte atlantikoak isurialde atlantikoan husten dute euria eta 2.000 l/m²-ko prezipitazioak jasan ditzakete, erliebe gorabeheratsua eraginez. Substratuari dagokionez, margak eta kareharriak dira nagusi isurialde atlantikoan, euri ugariak garbituta (Aizpuru, 2004).

Jolastokiei dagokionez ere, espazioak nahiko ezberdinak ziren. Amara Berri ikastetxeko jolastokia, eraikin historiko bateko barruko patioak osatzen zuen (egun be-

rritua izan da). Jolastoki iluna zen, argi natural gutxikoa eta ikasleen jolaserako parke txiki bat zuena. Jolastokiaren eremu batean, baratze txiki bat ere aurki zitekeen. Hernaniko jolastokia zabala da, belarrez estalitako eremu gorabeheratsuak ditu eta kasu honetan ere parke txiki bat aurki daiteke. Azkenik, Alkizako eskolak ez du berezko jolastokirik eta herriko plaza edo frontoia erabiltzen dute ikasleek patio garaian, beraz, herritarrekin partekatzen dute Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasleek (1D-F. irudiak).



Goitik behera eta ezkerretik eskubira: (A) Donostiako 5 urteko ikasleek erabilitako Menditxo gunea. Errekastoa ikus daiteke bertan. (B) Hernaniko 4 urteko ikasleek erabilitako gunea. Ikasleek bazkaltzeko eta siestarako erabiltzen zuten basoko etxola ere ikusten da bertan. (C) Alkizako 2-5 urteko ikasleek erabilitako gunea. Saio bukaerako borobilean, irakaslea ikusitakoaren inguruan hitz egiten. (D) Amara Berriko jolastokia; (E) Langileko jolastokia; (F) Alkizako jolastokia.

1. irudia

Aztertutako espazioen argazkiak

Tresnak

Ikerketa honetan erabilitako ebaluaziorako tresnak ikasleak ez ezik, ingurunea bera ebaluatu eta hezkuntza-komunitatea osatzen duten bestelako agenteen (kasu honetan, familien) hitza jasotzeko helburuz garatu dira (Sanz *et al.*, 2018). Datuen bilketarako erabili diren ebaluazio-esparru eta adierazleak 1. taulan jasota daude (Sanz *et al.*, 2018).

1. taula

Ikerketa honetan ebaluatutako eremuak eta ebaluaziorako tresna eta adierazleak

Aztergaia	Egokitutako tresna (Sanz et al., 2018)	Lagina	Maiztasuna	Lekua
Ingurune fisiko eta materiala (1.1)	E C E R S eskala (Harms, 2006)	106 haur (3 ikastetxe, 5 gela)	Udazken, negu eta udaberrian	Jolastokian eta basoan
Ingurune naturala (1.2)	Gertuko naturaren behaketa (Corraliza eta Collado, 2011)	106 haur (3 ikastetxe, 5 gela)	Udazken, negu eta udaberrian	Jolastokian eta basoan
Ikasleen jolasa (2.1)	POS eskala (Rubin, 1989)	106 haur (3 ikastetxe, 5 gela)	Astero ikasturte guztian zehar	Jolastokian eta basoan
Ikasleen inplikazioa jolasean (2.2)	EELPCIS eskala (Laevers, 2005)	106 haur (3 ikastetxe, 5 gela)	Astero ikasturte guztian zehar	Eskolan eta basoan
Ikasle-irakasle harremanak eta giroa (2.3 eta 2.4)	E C E R S eskala (Harms, 2006)	106 haur (3 ikastetxe, 5 gela)	Udazken, negu eta udaberrian	Eskolan eta basoan
Ikasleen eko- kidetasuna eta ingurumen-jarrerak (3.1)	NEP eskala (Manoli et al., 2007)	30 haur (5 gela)	Udazken, negu eta udaberrian	Basoan
Ikasleen ingurune naturalari buruzko ezagutza (3.2)	<i>Process oriented in- quiry</i> (Martin et al., 2005; NGSS, 2013)	3 irakasle (3 gela)	Udazken, negu eta udaberrian	Basoan
Baso-eskolaren inpaktua	Galdetegia (O'Brien eta Murray, 2007)	90 familia	Ikasturte bukaeran	—

Prozedura

Ikasle guztien behaketak ikasturte oso batean zehar egin dira, irailean hasi eta ekaineraino urtaro bakoitzean (udan izan ezik, ikasleak ez zeudelako ikastetxean). Amara Berriko bi talde aztertu dira (5 urteko 46 haur), Langile Ikastolako beste bi (4 urteko 40 haur) eta Alkizako eskola txikiko talde bat (3-5 urteko 20 haur). Datu bilketak haurrak baso-eskolan zein euren eskolako jolastokian daudenean egin dira, astebetez laginketa bakoitzean.

Denbora horretan zehar, ikerlari nagusia baso-eskolako saioen % 90ean egon da eta ikasleak eskolan zein jolastokian hainbatetan behatu ditu; kontaktu estu horrek ikasleak ondo ezagutzea baimendu du baita haien jokabideak basoan zein ikastetxean alderatu ahal izatea ere. Ikerlari nagusiak ebaluaziorako tresna bakoitzarentzako emaitzak jaso ditu (Allen, 2017), baita bestelako ohar gehigarriak ere, betiere ikasleen anoni-motasuna gordez.

Ingurune fisiko eta materiala aztertzerako orduan (1.1. eta 1.2 adierazleak), zein irakasle-ikasle harremana eta une estresagarriak ebaluatzerako orduan (2.3. eta 2.4. adierazleak), denbora-tarte bera hartu da jolastokian zein basoan eta bi kasuetan, ikasleak jolas librean zeuden behaketa unean. Hasierako 30 minutuak giroaz jabetzeko erabili dira eta gero behaketa egin. Item batzuk ez daude denbora zehatz bati lotuta (adibidez espazioari lotutakoak —baliabideak, irisgarritasuna, segurtasuna, azalera naturala, etab.—), berriz, interakzioak edo errutinak momentuan behatu dira (adibidez, osasun praktikei lotutakoak —eskuak ongi garbitzea, arropa egokia janztea, etab.—; ekintza gidatuei lotutakoak —curriculum lantzeko proposamen gidatuak, materialak eskaintzea, etab.—; harremanei lotutakoak —konfiantza, elkarbizitza, etab.—; edota une estresagarriei lotutakoak —zazpita maila, jarrera desegokiak, negarrak, etab.—). Bukaeran, 20-30 minutu erabili dira momentuan behatu ezin izan direnetan sakontzeko. Ikasle eta irakasleen arteko harremanak neurtzeko (2.3. adierazlea), behaketak astearen erdian egin dira Amara Berri eta Langile ikastetxeetako kasuan, ikasleek asteko erritmoa hartuta zutela bermatzeko.

2.1. eta 2.2. adierazleen neurketa, haurren jolas librea hasi eta 30 minutura burutu da, ikusi baita hau dela hurrek jolasean sartzeko behar duten denbora (Ward, 1994). Basoko saio bakoitzean taldetik hiru ikasleren behaketa egin da, hauengan jarritz fokua: zeinekin jolasten zuten, zenbat denboraz, zer erabiliz, zertara, zein motibazioarekin, etab. nahiz eta zeharka, ikasle horiekin jolasean zebiltzanak ere behatu diren. Jolasa behatzeko talde guztia begibistan izatea baimentzen zuen leku bat aukeratu da eta Jolasaren Behaketa-Eskala erabili da (Rubin, 1989). Eskala honek jolasa neurtzeko bi kategoria bateratzen ditu: soziala (Parten, 1932) —bakartia, paraleloa edo talde-jolasa—; eta kognitiboa (Piaget, 1962)— funtzionala, eraikuntza, sinbolikoa edo arautua.

Jolas librea hasi eta ordu erdira, aukeratutako ikasleen jolasak 2-5 minutuz behatu dira, jolas mota nagusiak zein ziren (2.1 adierazlea) eta inplikazio maila (2.2. adierazlea) kontuan hartuz. Behaketak egin diren bitartean, ez da beste talderik egon ingurunean (ezta jolastokian ere).

Ikasleek ingurune naturalarekiko zituzten jarrerak (3.1. adierazlea) elkarriketa bidez neurtu dira. Horretarako, 30 ikaslez osatutako lagin bat aukeratu da eta 15 minutuko solasaldi bat izan da ikasleetako bakoitzarekin modu indibidualean. Naturarekiko jarrera neurtzeko, galdera sinple batzuen bidez egin da (adibidez, «*Animaliak eta landareak garrantzitsuak dira? Zergatik? Zertarako...?*») eta galdera hauek, eredu ezberdinak edo haurraren egunerokotasunaren aipamenak eginez osatu dira erantzunak errazteko. Azkenik, ikasleek ingurune naturalari buruz zuten ezagutza neurtzeko, irakasleekin elkarriketak egin dira 40 egunean behin basoko saioa amaitu ondoren.

Familiei zuzendutako galdetegiaren kasuan, ikasturte bukaeran Google Forms erabiltzaile galdetegi bat helarazi zaie ikastetxearen bidez.

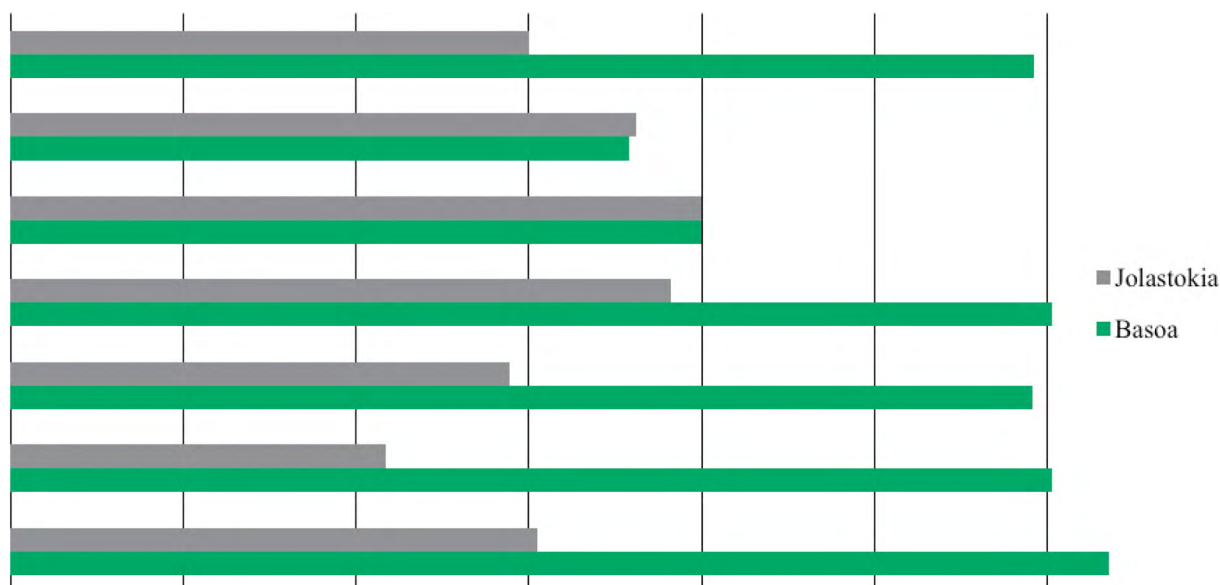
Analisi estatistikoak

Datu gordinak SPSS (22. bertsioa) software-arekin landu dira. Baso-eskolako datuen eta kontrolen arteko adierazpen desberdintasunak aztertzeko T-Test bat erabili da eta Barriantzen analisia (ANOVA), esangarritasun estatistikoa ondorioztatzeko. Desberdintasunak estatistikoki esangarritzat jo dira $p < .05$ izan denean, Bonferroni zuzenketa ostean.

Emaitzak

Ingurune fisiko eta materiala (1.1. adierazlea)

ECERS eskala ebaluatzeko 43 itemetatik, 7 behatu dira ikerketa honetan: (1) Motrizitate lodia lantzeko espazioak eta baliabideak; (2) Osasun praktikak; (3) Segurtasun praktikak; (4) Eraikuntzarako egiturak; (5) Area/Ura; (6) Natura/Zientzia; eta (7) Jolas libre. Emaiza nagusiak 2. irudian jasota daude.



Oharra: Aztertutako ikastetxeen batz besteko emaitzak agertzen dira. *** $p < .001$.

2. irudia

Ingurune fisiko eta materialaren azterketa ECERS-R eskalan jasota (Harms, 2002)

Motrizitate lodia lantzeko espazio eta baliabideek puntuazio hobeak lortu dituzte baso-eskolan. Aldiz, eskolako emaitzak jolastokiek baldintzatu dituzte eta beraz, oso ezberdinak izan dira ikastetxearen arabera. Kasu guztietan, basoak baliabide anitz eskaini ditu ikasle guztiek motrizitate lodia landu ahal izateko, adibidez, salto eta korrika egiteko, lau hanketan eta arrastaka ibiltzeko, eskalatzeko, kulunkatzeko, etab. Aldiz, eskolako jolastokiek horrelako ekintzetara bideratutako gune mugatuagoak izan dituzte. Bi kasuetan, arriskuak minimizatzeko zein irisgarritasun unibertsala bermatzeko neurriak hartu dira eta ezintasun fisikoak dituzten ikasleentzako oztopoak gainditzeko neurriak hartu dira.

Osasun- zein segurtasun-praktikei dagokionez, ez da ezberdintasun esangarririk behatu basoaren eta jolastokiaren artean. Osasun-praktiken kasuan, basoan zein jolastokian, kutsakorrek diren gaixotasunen aurkako prozedurak ezarrita daude, ikasleak arropa egokiekin jantzita daude, busti edo hoztuz gero arropa aldatu zaie, langileek osasun praktika eredugarriak dituzte ikasleen aurrean, hamaiketakoak jan aurretik eskuak garbitzen dituzte (basoan ur eta xaboez osatutako «oinarrizko kit» baten bidez)

eta botikinaren erabilera zuzena egiten da. Segurtasun-praktikei dagokienez, irakasle praktika onak identifikatu dira ikastetxean zein baso-eskolan, esate baterako, alerta meteorologikoak aurrez identifikatuta edota basoan aurkitu daitezkeen landare «arris-kutsuak» aipatuta. Gainera, bi kasuetan ikasleek errespetatu egiten dituzte emandako oharrak eta arauak.

Basoan zein jolastokian, eraikuntzarako egitura ezberdinak dituzte eskuragarri ikasleek: (a) Unitate-egiturak (forma ezberdinekoak, adibidez, laukizuzena, laukia, triangelua, zilindroa...); (b) Egitura handiak (garraiatzeko blokeak, enbor handiak, harri handiak...); (c) eta etxeko egiturak (birziklatutako materialekin egindakoak, adibidez, zerealen kartoizko kutxak, plastikozko ontziak...). Basoa unitate-egituretan eta egitura handietan aberatsagoa izan da eta naturako elementuak topa daitezke egunerokotasunean: egurrezkoak (enborrak, makilak, adarrak,...), tamaina eta forma ezberdineko harriak, hostoak, landareak eta fruituak, etab. Ikastetxeetako materiala anitza eta aberatsa izan den arren, gehienetan egituratutako materiala izan da eta hauen erabilera-maiztasuna txikiagoa izan da jolastoki garaian.

Baso-eskolako espazioak oso aberatsak izan dira bai harearekin (etxola azpian dagoen espazioa) edo lokatzarekin baita urarekin jolasteko ere (euria egiten duenean sortzen diren putzuak edo espazio propioetan). Ikastetxeei dagokienez, kasu batean jaso da jolastokian harearekin jolasteko espazio bat baino euria egiten zuenean ezin izaten zuten erabili.

Natura eta zientzia lantzeko material anitza egon da eskuragarri ikastetxean zein basoan eta ikasleen ezagutza-mailara egokituta egon da. Bi kasuetan, langileek natura edo zientziarekin zerikusia duten materialak ekartzeko bultza dituzte ikasleak, besteekin konpartitzeko edo bildumak osatzeko (zuhaitzen hostoak, harriak...). Dena dela, basoan maizago bultzatu dira natura/zientzia lantzeko jarduerak, adibidez sukaldatzea, esperimendu sinpleak egitea edo eguraldiaren behaketak erregistratzea. Gainera, bestelako materialak ere eskaini zaizkie basoan: kuboak, tamaina ezberdinetako kutxak, lupak, landa gidak, tamaina ezberdinetako ontziak, sokak edo ur botilak. Horien bitartez, ikasleek kontzeptuak landu eta frogatzen zituzten (flotatu, hondoratu, ...), esperientzia praktikoak indartu eta eguneroko gertaerak natura edota zientzia ikasteko erabili dituzte, adibidez, eguraldiaz hitz egin, txoriak edo zomorroak behatu, kometak heganarazi, elurra urtuarazteko esperimenduak egin, etab. Ikasleen arteko ikasketa ere behatu da basoan, ikasle batek zerbait frogatzean gainontzekoei erakusten zielako. Jolastokietan, aldiz, tarteka baizik ez ziren egiteko irakasleek bultzatuta zientzia lantzeko proposamenak (haziak landu kristalezko edo jogurt potetan, balantzen erabilerak, etab.).

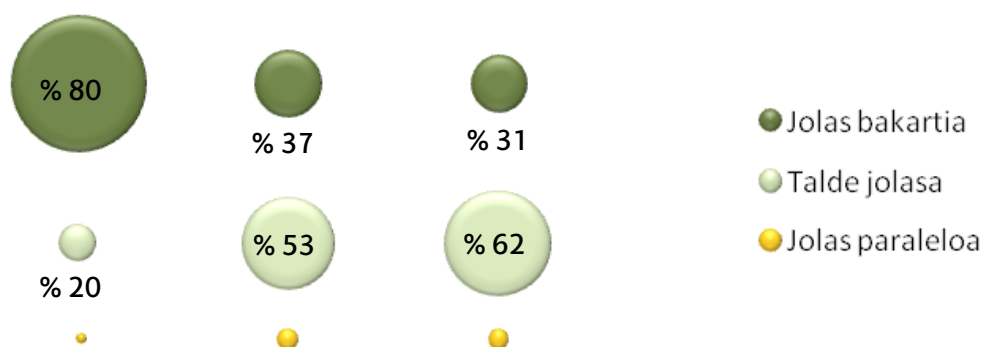
Azkenik, jolas libreari dagokionez ere, emaitzak ezberdinak izan dira modu esanguratsuan, basoan eta jolastokian. Eskolan, eguraldi euritsurik ez zegoen egunetan baizik ez zuten ikasleek jolas librerako tartea jolastokian, eta jolasa gehiagotan eteten zela behatu da, adibidez, hurrei euskaraz hitz egiteko esateko, hurrei zertan jolasten ari ziren galdetzeko, etab. Basoan zein jolastokian, irakasleek hezkuntzaren ikuspegitik arretaz behatzen zituzten ikasleak, adibidez, haurren interesak zeintzuk ziren jasoz. Alabaina, basoan jolas librerako tartea amaitzean, langileek jolasean zehar ateratako zenbait kontzeptu lantzeko tartea hartzen zuten.

Ingurune naturala (1.2. adierazlea)

Eskola-inguruneke natura kantitatea erregistratzeko, zenbait aldagai kontuan hartu dira, hala nola ikastetxeko elementu naturalen kantitatea (zuhaitzak, harea, zuhaixkak eta abar egotea) edo ikasgeletako ikuspegi naturaltasuna. Espero zitekeen moduan, adierazle horri dagokionez ere ezberdintasun esangarriak behatu dira jolastokiaren eta basoaren artean, eta jolastoki batetik bestera ere aldakortasuna handia izan da. Kasu gehienetan, basoak puntuaziorik altuena lortu du (bataz beste, 6,33): azalera berdeak % 90 baino gehiago osatzen zuen eta elementu ezberdinak zituen (belardia, zuhaixkak, zuhaitzak, lorontzi handiak landareekin, area, egurra, bidexkak...). Gainera, espazio horiek egunero erabiltzen ziren jolaserako. Jolastokiei dagokionez, 2-5 arteko puntuazioak lortu dira. Kasurik onenetan, azalera berdea, % 15koa izan da eta jolastoki batzuetan eskola baratza bazegoen ere, ez zegoen ondo landuta edo ez zen maiz erabiltzen (1. irudia).

Jolasa (2.1. adierazlea)

Jolas sozialari dagokionez, ikasleak modu bakartian, paraleloan edo talde-jolasean aritzen ote ziren behatu da. Ikusi denaren arabera, ikasturteko lehen saioetan, jolas bakartia nagusitzen da jolas paraleloaren eta talde-jolasaren gainetik, bai basoan eta baita jolastokian ere. Dena dela, basoko zein eskolako egunek aurrera egin ahala, talde-jolasa nagusitzen hasten da eta, bereziki, basoko saioetan (3. irudia).



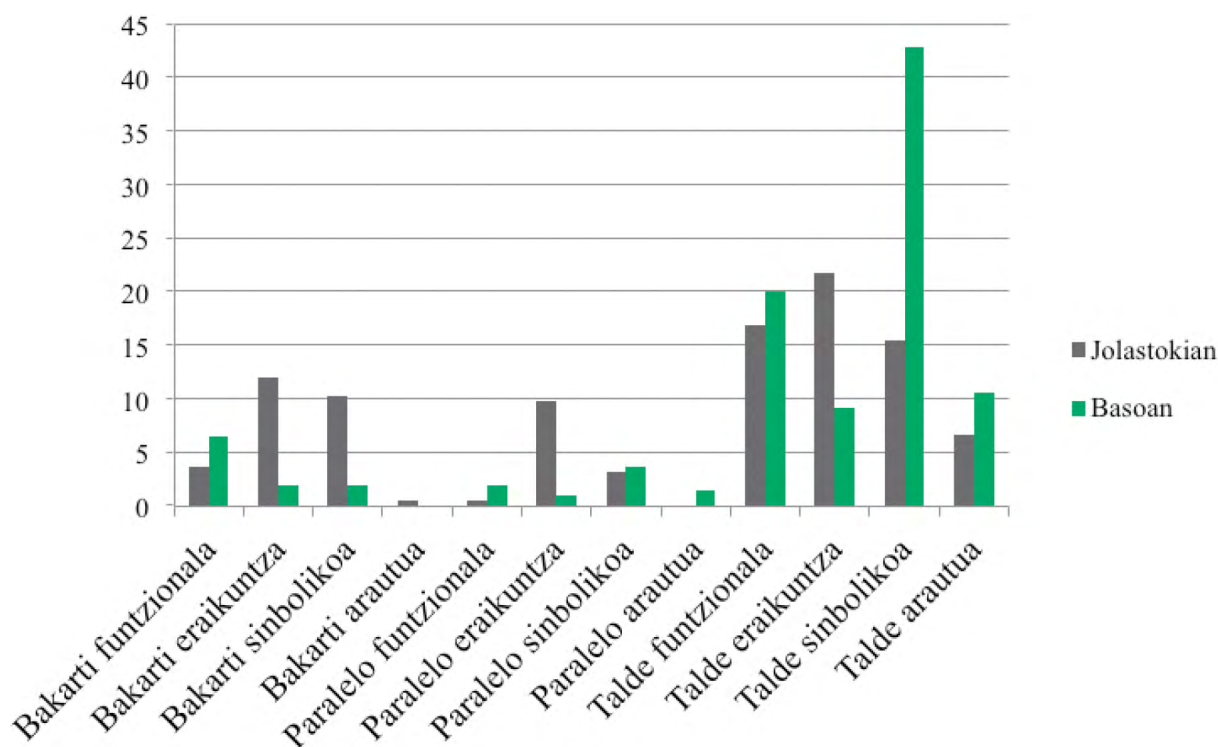
3. irudia

Jolas sozialen eboluzioa basoko saioetan ikasturtean zehar

Horrez gain, desberdintasun esanguratsuak ikusi dira jolastokian zein basoan, jolas sozialari dagokionez. Ikasturtean zehar egindako behaketa guztiak kontuan hartuta, jolas bakarti gehiago behatu da eskolako jolastokian eta, aldiz, talde-jolasak basoan ugariagoak izan dira. Jolas paraleloari dagokionez, ez da desberdintasun esangarririk ikusi (3. irudia).

Arlo kognitiboari dagokionez, aldiz, lau motatakoa izan daiteke jolasa: jolas funtzionala, eraikuntza-jolasa, jolas sinbolikoa, edo jolas arautua.

Jolastokian, eraikuntza jolas gehiago behatu dira eta ezberdintasun esangarriak ikusi dira basoarekin alderatuta. Aldiz, basoan, jolas funtzionala, sinbolikoa eta arautua gailendu diren arren, ez modu esangarrian. Dena dela, jolas sinboliko bakartia gehiago eman da jolastokian modu esangarrian ($p = .008$) eta aldiz talde-jolas sinbolikoa, basoan gailendu da modu esangarri batean ($p = .01$) (4. irudia).



Aztertutako ikastetxeen batzuetan besteko emaitzak agertzen dira. ** $p < .05$

4. irudia

Jolas sozialak eta kognitiboak konbinatuta

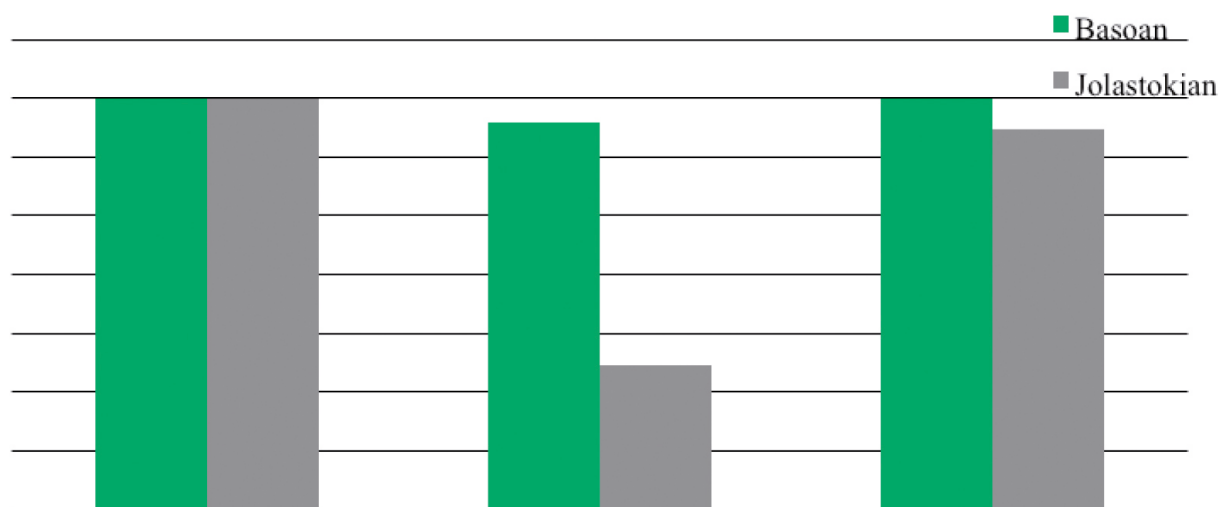
Irakasle-ikasle harremanak (2.3. adierazlea) eta talde giroa (2.4. adierazlea)

ECERS eskala oinarri hartuta, langile eta ikasleen arteko interakzioa zein ikasleen arteko interakzioa nolakoa den behatu da. Kasu guztietan, langileek ikasleekiko dituzten jarrerak puntuazio maximoak lortu ditu basoan zein jolastokian, hau da, bi espazioetan, irakasleek heldu eta haurren arteko begirunea bultzatzen zuten eta ikasleek, irakasleak babestu eta erabakiak hartzen laguntzen zituzten norbanako modura identifikatzen zituzten, elkarrenganako jarrera txeratsu eta maitekorrak adieraziz (5. irudia).

Dena dela, ikasleek haien artean azaldutako harremanetan bai ezberdintasun esangarriak ikusi direla jolastokian zein basoan. Basoan, ikasleen arteko elkarrenganako ia-ia beti positiboak izan dira, ongi moldatzen ziren elkarrekin jolasean borrokatu

gabe, materialak partekatzen zituzten eta elkarbizitzarako arauak errespetatzen zituzten. Aldiz, jolastokian orokorrean giro ona egon arren, ikasleen arteko gatazka gehiago behatu dira (5. irudia).

Talde giroari dagokionean, basoan puntuazio maximoak lortu ditu kasu guztietan, hau da, espazioan zarata maila baxua zen, irakasleek ez zuten ahotsa altxatu behar azalpenak emateko, lankidetzan eta modu autonomoan aritzen ziren ikasleak eta ikasle nahiz irakasleen arteko giroa alaia zen. Gainera, ikasleak motibatuak zeuden jarduerak burutzeko. Aldiz, jolastokian ere emaitza onak lortu ziren arren, gatazka gehiago gertatu ziren, zarata maila altuagoa zen eta irakasleek maizago altxa behar izaten zuten ahotsa (5. irudia)



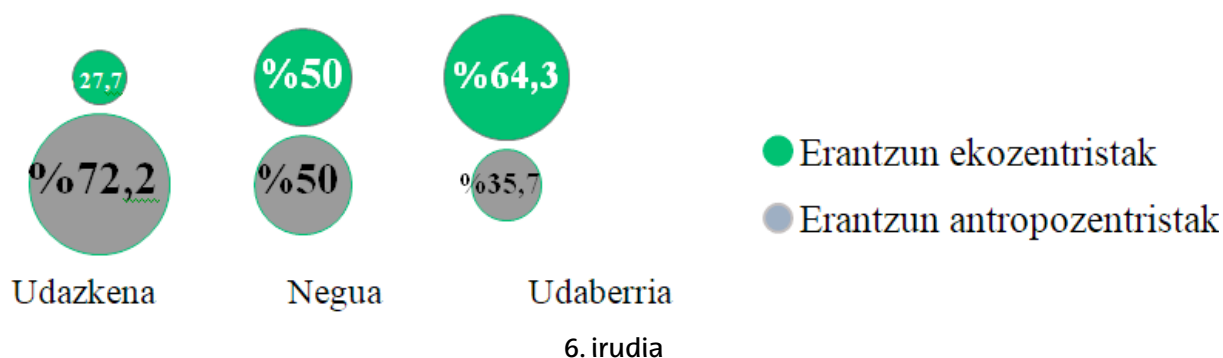
Aztertutako ikastetxeen batzuetako emaitzak agertzen dira. ** $p < .001$.

5. irudia

Ikasle eta irakasleen arteko harremanak eta une estresagarriak ECERS eskalan adierazita (Harms, 2002)

Ikasleen ingurumen jarrerak (3.1. adierazlea)

Ikasleen eko-kidetasuna neurtu ikasleen erantzunak antropozentriko/ekozentriko bezala definitu ziren. Denborak aurrera egin ahala, haurren erantzunek ekozentrismo-ranzko bidea egiten dutela behatu da (6. irudia). Hori euren portaeretan ere islatzen da, naturarekin duten harremana aldatu egin baita. Ikasturtearen hasieran animalia edo intsektu txikiak zanpatu edo etxera eramaten saiatzea ohikoa bazen ere, ikasturte bukaerarako haiekiko enpatia garatzen dute. Adibide grafiko batean: basoan hildako animalia bat aurkitzen duten kasuetan, umeak triste sentitzen dira eta lurperatu egiten dute.



1. (udazken), 2. (negu), eta 3. (udaberria) neurketetan haurrek emandako erantzunak ehunekoetan

Horrez gain, argi ikusi da haurren inguruneak asko mugatzen dituela erantzunak: landa eremuko haurrek, askoz erantzun antropozentristagoak ematen dituzte hiri-guneetakoek baino, gehienetan, natura ustiatzeko baliabide bezala ikusten dutelako etxean.

Hauek dira jasotako erantzun ekozentristetako batzuk: «Zuhaitzak garrantzitsuak dira bizitza ematen dutelako pertsoneri eta animaliei» edo «Ezin gara zuhaitzik gabe bizi, oxigenoa ematen dutelako». Aldiz, erantzun antropozentrista hauek ere jaso ziren: «Zuhaitzak garrantzitsuak dira frutak ematen dituztelako eta landareak ere bai zergatik gero loreak hazten dira eta horrekin perfumea egiten da» edo «Landareak garrantzitsuak dira ume bat gaixo baldin badago, jarabea ematen dutelako».

Ikasleen ingurune naturalari buruzko ezagutza (3.2. adierazlea)

Irakasleekin egindako aldizkako elkarrizketen bidez ikasleek ingurune naturalari buruz duten ezagutza kuantifikatu da (edukiak) eta ikasleen gaitasun zientifikoa neurtu da (prozedurak) (7. irudia). Baso-eskolan jolas libreak garrantzia handia badu ere, irakasleek elkarrekintza eta esplorazioa bultzatu dute, materialen, animalien eta landareen presentzia fisikoa aprobetxatuz, baita komunikazioa eta hausnarketa bezalako prozesuak ere, eta, beraz, kasu askotan, eskolan egin ohi duten behaketa hutsetik askoz haratago joan dira.

Ikastetxe berdinetan aurreko urteetan landutako edukiekin alderatuz, baso-eskolako pilotuko ikasturtean zehar, eduki gehiago landu dituzte irakasleek. Gai aztertuena izaki bizidunena izan da: ikasleek basoan bizidunekin izan duten eguneroko elkarrekintzari esker, etengabe alderatu ahal izan dute beren burua haiekin ikasleek: «Zer jaten dute? Nola mugitzen dira? Ba al dute begirik? Hilda al dago historik gabeko zuhaitza?»... Hildako animaliak aurkitzeak haien deskonposizioa epe luzera ikustea ahalbidetu du. Aurreko ikasturteetan eskolan izaki bizidunak lantzen bazituzten ere, haien ezaugarri eta bizilekuetara mugatu ohi ziren baina basoan, izaki bizidun horien beharrak, bizi-zikloa eta bioaniztasuna esploratu ahal izan dute eta ikasleak gai izan dira hainbat bizidunen beharrak irudikatu eta komunikatzeko ere.

	1. Behatu	2. Saikatu / Neurtu / Alderatu	3. Esploratu	4. Irudikatu	5. Komunikatu
Izaki bizidunak					
Ezaugarriak					
Beharrak					
Bizi-zikloa					
Bioaniztasuna					
Habitata					
Lur zientziak					
Eguraldia					
Uraren zikloa					
Eguzki sistema					
Fisika					
Indarrak					
Materiaren egoera					
Argia					

Oharra: aurreko ikasturteetan adin bereko ikasleekin ikastetxean landutako eduki eta prozedurak (grisez) eta baso-eskolako proiektu pilotuan zehar landutakoak (berdez).

7. irudia

Irakasleek landutako eduki eta prozedura zientifikoak

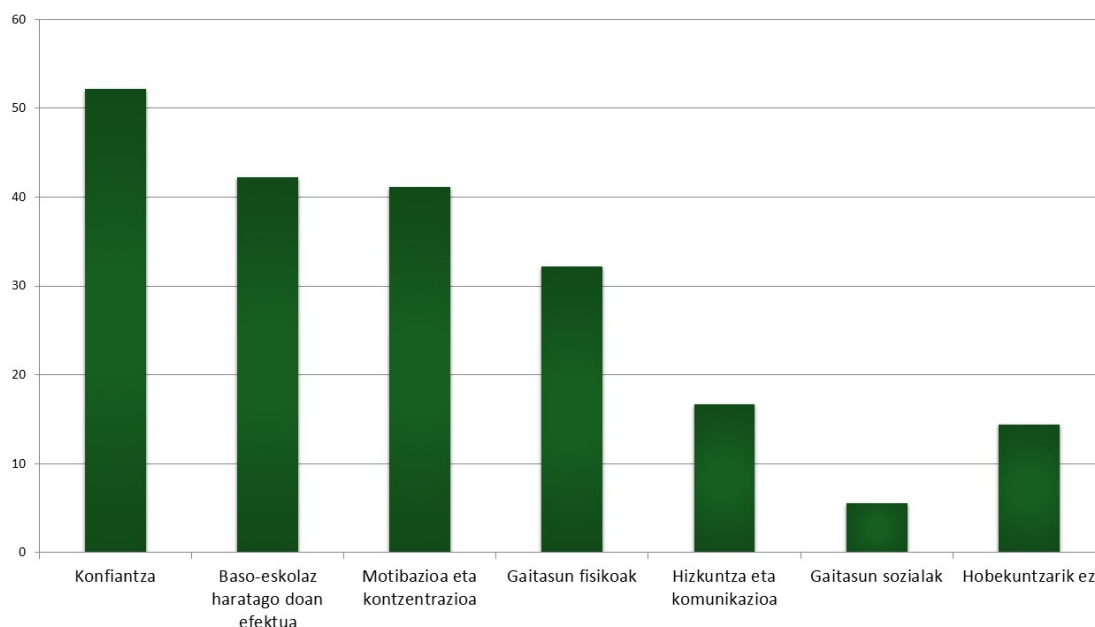
Lur zientzietako edukiei dagokionez, aurreko ikasturteetan ikastetxean eguraldia behatu eta neurtzen zutela adierazi dute irakasleek, baita egun eta urtaro ezberdinetako eguraldia alderatu ere. Aldiz basoan, eguraldi eta urtaro aldaketak esploratu, irudikatu eta komunikatu ahal izan dituzte ikasleek, adibidez, adieraziz «*Neguan euriarekin azkarrago hozten garela eta berotan sartzeko edari goxoak ematen dizkigutela*». Uraren zikloari dagokionez, ikastetxean ez zuten gai hau lantzen baina basoan bai ikasleak gai izan direla uraren egoera aldaketa ezberdinak alderatu eta esploratu, eta uraren zikloaren hainbat oinarri komunikatzeko, esaterako «*hotza egiten duenez putzuak izoztu dira!*», «*euririk egiten ez duenean putzuak desagertu egiten dira*» edota «*ur asko egin duenez erreka berriak egin dira*». Gainera, nahasteak aztertu ahal izan dituzte, lokatza eta urarekin jolastuz eta dentsitate ezberdineko nahasteak sortzeko gai izan dira, adibidez, «*ur asko baldin badu kolakaoa prestatuko dugu*» edo «*ekarri lokatz gehiago buztinarekin formak sortu ahal izateko*»; baita gaitasun matematikoa lantzeko ere, adibidez, ibaiaren sakonera makilekin neurtzean eta ur ontziak betetzean.

Eguzki-sistemari dagokionez, batez ere ikastetxean landu dute zeharkako behaketaren bidez, hau da, Eguzki-sistemaren irudi eta bideoak ikusiz. Baina baso-eskolako pilotuan zehar, Alkizako eskolakoek ilargiaren faseen jarraipena egin ahal izan dute eta goizero ordu berean ilargia, herriko plazarekiko non ikusten duten eta haren forma zein den jaso dute argazkien bidez, ondoren mural batean irudikatuz.

Azkenik, fisikako edukiei dagokionez, baso-eskolako material eskuragarritasunak erraztu du hainbat kontzeptu fisiko bereganatzea ikasleek, esate baterako oreka eta indarrei dagozkionak, etxolak eraikitzean, katapulta txikiak egitean, etab.

Baso-eskolaren inpaktuak familien arabera

O'Brien eta Murrayren ikerlanean oinarrituta (O'Brien eta Murray, 2007), baso-eskolaren inpaktuak eragiten duen arlo nagusien inguruan galdetu zaie familiei ikasurte bukaeran (8. irudia). 90 familiak bete dute galdetegia eta soilik % 14,4k ez du haien seme-alabengan hobekuntzarik sumatu. Aldiz, familien % 81,1ek adierazi du zuzenean baso-eskola proiektu pilotu honi lotutako hobekuntzak sumatu dituela seme-alabengan. Hobekuntza horiek bereziki ezagutzen eta ulermenean antzeman dira. Familien % 60k adierazi du baso-eskolaren bidez haien umeen ingurumenarekiko errespetua eta naturarekiko interesa handitu direla. Baso-eskola proiektuaren ondorioz, umeek fenomeno naturalen gaineko behaketa gehiago egiten dituztela (esate baterako, urtaro aldaketak), eta flora- eta fauna-espezie desberdinak identifikatzeko gaitasuna hobetu dutela.



Oharra: baso-eskolaren ondorioz zein arlotan ikusi zituzten hobekuntzak adierazita dago ehunekoetan.

8. irudia

Familien galdetegiaren emaitzak

Motibazioan eta kontzentrazioan ere hobekuntza handiak antzeman dituzte familiek eta hain zuzen, familien % 41,1ek adierazi du etxeko elkarrizketetan baso-eskolarekiko bereziki, baina ikaskuntzarekiko oro har jarrera positiboa erakusten dutela umeek eta haien esplorazio, ikaskuntza eta jolas jardueretan parte hartzeko gaitasuna hobetu dela, baita zeregin zehatzetan zentratzeko eta denbora luzez kontzentratzeko gaitasuna ere.

Ehunekorik altuenak lortu dituen hirugarren arloa gaitasun fisikoena izan da. Familien % 32,2k adierazi du haien umeek gaitasun fisikoak hobetu dituztela, haien gorputza hobeto ulertu, kontrolatu eta motrizitatea oro har hobetu dutela. Motrizitate lodiari dagokionez, natur inguruneetan mugitzeko trebetasuna irabazi dutela adierazi dute. Horrez gain, motrizitate finari lotutako trebetasunak eskuratu dituztela ere adierazi dute hainbat familiek.

Konfiantzari dagokionez, familien % 24,4k adierazi du haien umeen auto-estimua hobetu dela eta % 27,8k autonomia hobetu dela. Ehunekorik baxuenak hizkuntza eta komunikazio arloan eta gaitasun sozialen arloan eskuratu dira. Familien % 16,7k adierazi du haien seme-alabek ahozko hizkuntzaren erabilera sofistikatuagoa garatu dutela eta soilik familien % 5,5ek gaitasun sozialak hobetu dituztela, hau da, haien umeek egindako ekintzek beste pertsona batzuegan (ikaskideengan eta helduegan) dituzten ondorioei buruzko kontzientzia areagotu dutela, materiala gehiago partekatuz edo jolas kooperatiboetan gehiago parte hartuz.

Baina haurrek baso-eskolarekiko zuten jarreraren ondorioz, esperientzia «etxera» ere ekarri dutela adierazi dute familien % 42,2k. Horrek aldaketak ekarri ditu eskolaz kanpoko errutinetan eta familiek naturan ematen duten denbora areagotzera eraman ditu.

Eztabaida

Azterlan honetan, baso-eskolako proiektu pilotu batean murgildutako Haur Hezkuntzako hiru ikastetxeetako ikasleen ebaluazio-hezigarria burutu da ikasturte oso batean zehar. Ikastetxeko dinamikekin alderatuta basoan ezberdintasun eta hobekuntza batzuk behatu dira eta hobekuntza horietako asko bat datoz egunero naturan murgilduta jarduten duten baso-eskoletan deskribatutakoekin, pilotu honetan ikasleek basoan eman duten maiztasuna txikiagoa izanik ere (hilean 4-5 egun baino ez). Alde batetik, ingurune fisiko eta materialari dagokionez, ikus daiteke basoan motrizitate lodia eta jolas librea lantzeko aukera gehiago sortzen direla eskolako jolastokian baino eta emaitza hauek bat datoz aurretik egindako ikerlanekin ere (adibidez, Dabaja, 2021; Johnstone *et al.*, 2022; Mann *et al.*, 2021; Vella-Brodrick eta Gilowska, 2022). Gure ikerketan jolas sinboliko gehiago ikusi zen basoan. Haurren jolas-eremuak eta honen aniztasunak, eragin zuzena du jolasaren kalitatean (Senda, 1992) eta naturako materialak egituratu gabeak direnez (makilak, harriak, hostoak, ezkurak, fruitu ezberdinak...), sormena eta jolas sinbolikoa bultzatzen dituzte (Chancellor, 2007; Moore *et al.*, 2009). Era berean, aniztasun ekologikoak haurrak jolas sinbolikora bideratzen dituela iradoki izan da (Woolley & Lowe, 2012). Horrez gain, talde-jolasa nagusitu da basoan, naturan harreman sozialak eta laguntasuna hobetu egiten direla dioten ikerketekin bat eginez (Davidson, 2001; Davis *et al.*, 2006; Knight, 2009; Maas *et al.*, 2009; Mygind, 2009). Ikasleen arteko harremanei dagokienez, nabarmentzekoa da haurren arteko gatazkarik

eza. Naturguneei egozten zaien eragin erreparatzaile- eta leheneratzaileak, azal dezake fenomeno hau: elementu eta espazio naturalek, zaratarik ezak, pertsona eta naturaren arteko loturak, edo ikasleen mugimendu beharra astea egoteak ikasleen ongizate sententzia areagotu eta estres-maila murriztea dakar (Hartig *et al.*, 2014; Kaplan, 1995; Markevych *et al.*, 2017). Espazio, material eta denbora eskuragarritasunak, naturgune erakargarri, aldakor eta era berean konstante batean, ingurune ezin hobea sortzen du ikasleentzat, berehalako errealitatetik haratago joan daitezen, haien irudimena sustatuz. Ikerketek diotenez, naturarekiko esposizio goiztiarrak haurrek ingurugiroarekiko erantzun positiboak garatzea eragiten du (Ewert, Place eta Sibthorp, 2005) eta hain zuzen, hori da guk behatutakoa: denborak aurrera egin ahala, haurren erantzunek ekozentrismoranzko bidea egin zutela. Gurasoek ere bat egiten dute, % 60k uste baitu haurrek naturarekiko zuen jarrera hobetu dutela. Beraz, baso-eskola bezalako programak etorkizun berdeago bat izateko baliagarriak izan daitezke (Smith, Dunhill, eta Scott, 2018; Turtle, Convery, eta Convery 2015).

Erreferentziak

- 2/2023 Legea, otsailaren 15ekoa, Haur eta Nerabeena. (EHAA, 44 zkia., 2024ko otsailaren 29koa, 52 orr.)
- 75/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Haur Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa (EHAA, 109 zkia., 2023ko ekainaren 9koa, 5.or.)
- 77/2023 Dekretua, maiatzaren 30ekoa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. (EHAA, 109 zkia., 2023ko ekainaren 9koa, 78 orr.)
- Aizpuru, I., Aseginolaza, K., Uribe-Echebarria, P. M., Urrutia, P., eta Zorrakin, I. (2004). *Euskal Herriko landareak eta inguruetakoa sailkatzeko gako irudidunak*. Eusko Jaurlaritza.
- Allen, M. (2017). *The SAGE encyclopedia of communication research methods*. SAGE Publishing.
- Altuna, L. (2023). Aire zabaleko Haur Hezkuntza balioztatzen. Eztabaidarako gakoak. *Tantak. Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria*, 5(1), 65-80. <https://doi.org/10.1387/tantak.23999>
- Arregi, A., Zubimendi, S., eta Sanz, J. (2019). Esparru ez-formaleko iraunkortasun hezkuntzarako balialide-gune baten ebaluazioa: kasu-azterketa EAEn. *Tantak. Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria*, 31(2), 75-108. <https://doi.org/10.1387/tantak.20911>
- Barrutia, O., Ruiz-González, A., Sanz-Azkue, I., eta Díez, J. R. (2022). Secondary school students' familiarity with animals and plants: hometown size matters. *Environmental Education Research*, 28(10), 1564-1583.
- Chancellor, B. (2007). Public spaces for play: Creating natural playspaces for children 8-12 years in urban landscapes that support free, imaginative and creative play. *International Journal of Humanities*, 5(4), 55-58.
- Collado, S., Rosa, C. D., eta Corraliza, J. A. (2020). The effect of a nature-based environmental education program on children's environmental attitudes and behaviors: A randomized experiment with primary schools. *Sustainability*, 12(17), 6817. <https://doi.org/10.3390/su12176817>
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85-97.
- Corraliza, J. A., eta Collado, S. (2011). La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil. *Psicothema*, 23(2), 221-226.

- Dabaja, Z. F. (2021). The forest school impact on children: Reviewing two decades of research. *Education 3-13*, 50(5), 640-653.
- Davidson, L. (2001). Qualitative research and making meaning from adventure: A case study of boys' experiences of outdoor education at school. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1(2), 11-20.
- Davis, B., Rea, T., eta Waite, S. (2006). The special nature of the outdoors: Its contribution to the education of children aged 3-11. *Australian Journal of Outdoor Education*, 10(2), 3-12.
- Ewert, A., Place, G., eta Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27(3), 225-239.
- Ghafouri, F. (2014). Close encounters with nature in an urban kindergarten: a study of learners' inquiry and experience. *Education 3-13*, 42, 54-76.
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children Youth and Environments*, 24(2), 10-34
- Harms, T., Cryer, D., eta Clifford, R. M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition*. Teachers College Press.
- Hartig, T., Mitchell, R., De Vries, S., eta Frumkin, H. (2014). Nature and health. *Annual review of public health*, 35(1), 207-228.
- Higgins, P. eta Christie, B. (2020). Environmental and sustainability education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1-6). Springer.
- Johnstone, A., McCrorie, P., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtsef, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., Wells, V., eta Martin, A. (2022). Nature-based early childhood education and children's physical activity, sedentary behavior, motor competence, and other physical health outcomes: A mixed-methods systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 19(6), 456-472.
- Joyce, R. (2012). *Outdoor Learning: Past and Present*. Open University Press.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of environmental psychology*, 15(3), 169-182.
- Kellert, S. R. (2012). *Building for life: Designing and understanding the human-nature connection*. Island press.
- Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in the early years*. Sage.
- Kutxa Fundazioa (2024). Baso-eskola. Hemendik berreskuratua: <https://kutxafundazioa.eus/eu/baso-eskola>
- Laevers, F (2005). *Well-Being and Involvement in Care Settings. A Process-Oriented Self-Evaluation Instrument (SiCs)*. Hemendik berreskuratua: www.cego.be or www.kindengezin.be
- Lugg, A., eta Quay, J. (2022). Curriculum in outdoor and environmental education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 378-383). Springer.
- Maas, J., Van Dillen, S. M., Verheij, R.A., eta Groenewegen, P. P. (2009). Social contacts as a possible mechanism behind the relation between green space and health. *Health Place* 15, 586-595.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Sahlberg, P., Bentsen, P., Passy, R., Ho, S., Ward, K., eta Cowper, R. (2021). A systematic review protocol to identify the key benefits and efficacy of nature-based learning in outdoor educational settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1199.

- Manoli, C. C., Johnson, B., eta Dunlap, R. E. (2007). Assessing children's environmental worldviews: Modifying and validating the New Ecological Paradigm Scale for use with children. *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 3-13.
- Markevych, I., Schoierer, J., Hartig, T., Chudnovsky, A., Hystad, P., Dzhambov, A. M., eta Fuertes, E. (2017). Exploring pathways linking greenspace to health: Theoretical and methodological guidance. *Environmental research*, 158, 301-317.
- Martin, D. J., Raynice, J. S., eta Schmidt, E. (2005). Process-oriented inquiry—A constructivist approach to early childhood science education: Teaching teachers to do science. *Journal of Elementary Science Education*, 17(2), 13-26.
- Moore, R. C., Cosco, N., Sher, J., Bieber, B., Varela, S., Gurina, N., eta Murphy, J. (2009). *Creating & retrofitting play environments: Best practice guidelines*. Playcore Inc. and Natural Learning Initiative, College of Design.
- Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of adventure education & outdoor learning*, 9(2), 151-169.
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. The National Academies Press.
- O'Brien, L., eta Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243.
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger clinic*, 26(3), 120.
- Quay, J. (2016). Outdoor education and school curriculum distinctiveness: More than content, more than process. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 19, 42-50.
- Rubin, K. H. (1989). *The Play Observation Scale*. University of Waterloo
- Sanz, J., Sistiaga, M., Urkidi, P., Andoño, I., eta Orbegoza, K. (2018). Baso-eskola proiektu pilotuko haurren ebaluazio hezigarria burutzeko adierazleen definizio. *Tantak. Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria*, 30(2), 63-78.
- Senda, M. (1992). *Design of children's play environments*. McGraw-Hill Companies.
- Smith, M. A., Dunhill, A., eta Scott, G. W. (2018). Fostering Children's Relationship with Nature Exploring the Potential of Forest School. *Education 3-13*, 46 (5), 525-534.
- Turtle, C., Convery, I. eta Convery, K. (2015). Forest Schools and Environmental Attitudes: A Case Study of Children Aged 8-11 Years. *Cogent Education*, 2(1), 1100103.
- Vella-Brodrick, D. A., eta Gilowska, K. (2022). Effects of nature (greenspace) on cognitive functioning in school children and adolescents: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1217-1254.
- Ward, C. D. (1994). Adult intervention: Appropriate strategies for enriching the quality of children's play. *Young Children*, 51(3), 20-25.
- Wesley-Esquimaux, C. (2017). Reconciliation is not just a word. In M. B. Garry (Ed.), *Proceedings of Building Reconciliation Forum Fort Garry, MB* (pp. 8-9).
- Woolley, H., eta Lowe, A. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38(1), 53-74.

Aipamen biografikoa

Maialen Sistiaga Poveda. Biologian doktorea da eta Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Zientzien didaktikako irakaslea eta ikertzailea da Gipuzkoako Hezkuntza fakultatean. Zortzi urte eman ditu Kutxa Fundazioko Baso-eskolen sarea eta Naturan Hezi programak koordinatzen eta basoan hezten duen hezkuntza-komunitatearekin kontaktu estuan egoteko aukera izan du. Bere lan ildoari dagokionez, kanpo-espazio naturalen erabilera didaktikoen inguruko ikerketetan interesatuta dago.

Josu Sanz Alonso. Kimikaria, ingeniari kimikoa eta azken honetan doktorea. Ingurumen esparruan lan egindakoa (IHOBE, UNESCO Etxea eta LKS S.Koop, besteen artean) eta orain Bilboko Hezkuntza Fakultatean irakaslea, zientziaren didaktika sailean. Irakaskuntza eta ikerketa Haur Hezkuntzan egin du nagusiki, bere interes nagusien artean kanpo-espazioen erabilpena, eskolaren eta unibertsitatearen arteko harremanak eta lur zientzien didaktika daudelarik.

FORMANDO FORMADORES EN LA UPV/EHU: PERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS POR ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIANTE APRENDIZAJE-SERVICIO

TRAINING TRAINERS AT THE UPV/EHU: PERCEPTION OF PROFESSIONAL SKILLS ACQUIRED BY EDUCATION STUDENTS THROUGH SERVICE-LEARNING

Isabel Margarita Ugalde Salas¹, María Teresa Vizcarra Morales

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Este estudio analiza las reflexiones de 24 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la UPV/EHU que desarrollaron sus Trabajos de Fin de Grado (TFG) mediante la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS), para conocer sus percepciones sobre la adquisición de sus propias competencias. A través de un enfoque interpretativo, se revisaron 22 TFG-s y 10 respuestas a cuestionarios en NVivo 11 Plus. Se han analizado las percepciones de los estudiantes respecto a las competencias profesionales adquiridas. Los resultados aportan que el ApS anima al estudiantado en formación inicial docente a ampliar conocimientos sobre educación, pone en valor la importancia de la planificación educativa, refuerza metodologías para la mejora de la gestión del aula y favorece la reflexión y la apertura al cambio en la formación inicial docente. El alumnado tiene la percepción de que el ApS, como paradigma educativo, les permite conectar la teoría con la práctica, ayudándoles a comprender la complejidad de la labor docente y a adquirir herramientas para enfrentar los retos del siglo XXI.

Palabras clave: formación inicial docente, Trabajos de Fin de Grado, metodología, paradigma educativo.

Abstract

This study examines the reflections of 24 students from the Primary Education Degree at the University of the Basque Country (UPV/EHU) who developed their Final Degree Projects (FDP) through Service-Learning (S-L), aiming to understand their perceptions of their own competency development. Employing an interpretative approach, 22 FDPs and 10 open questionnaires were reviewed using content analysis with NVivo 11 Plus. Students' perceptions of the professional skills acquired have been analyzed. The results indicate that S-L encourages students during initial teacher training to expand their knowledge about education, highlights the importance of educational planning, reinforces methodologies for improving classroom management, and fosters reflection and openness to change in initial teacher training. The students perceive that S-L, as an educational paradigm, allows them to connect theory with practice, helping them understand the complexity of teaching and acquire tools to face the challenges of the 21st century.

Keywords: initial teacher training, Final Degree Projects, methodology, educational paradigm.

¹ Correspondencia: Isabel Margarita Ugalde Salas, Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación y Deporte. Juan Ibáñez de Santo Domingo 1 (01006 Vitoria-Gasteiz). E-mail: iugalde039@ikasle.ehu.eus

Introducción

La pandemia del COVID-19 ha marcado una nueva década de transformaciones y desafíos en el mundo educativo, ya que ésta evidenció las crisis estructurales del modelo educativo (Velásquez y Ruydiaz, 2021), destacando las limitaciones del enfoque tradicional de enseñanza bancaria (Freire, 1992, 2018) y replanteando el rol de escuelas y universidades (Grinberg, 2022). Esto, junto con la irrupción de la inteligencia artificial, generó interrogantes sobre el propósito y las competencias necesarias para la educación en un mundo globalizado y complejo (Hargreaves, 2003). En respuesta, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO a través de sus informes (Delors, 1996 y 2013) y la Organización de Naciones Unidas-ONU (2018), con la publicación de la agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han impulsado iniciativas orientadas a la ciudadanía global y a la transformación educativa. Todo ello se ha realizado con el objetivo de avanzar hacia la formación integral del alumnado, para que sea protagonista de su propio aprendizaje (Orbea, 2024), para que su formación sea enfocada en el desarrollo de competencias transversales (Mayor, 2018; Orbea 2024; Rubio, 2009; Tejada, 2013), y para que permita formarse como una ciudadanía crítica y propositiva (Battle, 2020; Titlebaum *et al.*, 2004).

En este contexto, las universidades enfrentan el desafío de formar estudiantes con competencias profesionales, sociales y transversales para adaptarse a realidades cambiantes (Pizarro y Hasbún, 2019; Santos-Rego *et al.*, 2023). Por ello, inspiradas por marcos como la declaración de Bolonia y los ODS, muchas instituciones en Europa han integrado el Aprendizaje-Servicio (ApS) como método para vincular enseñanza, investigación y compromiso comunitario (Aramburuzabala *et al.*, 2019; Sotelino-Losada *et al.*, 2024). A través del ApS, las universidades buscan promover una formación integral y transformadora, institucionalizando esta metodología en los TFG y TFM, y fortaleciendo su identidad y misión educativa (Tapia y Peregalli, 2022).

Fundamentación teórica

El Aprendizaje-Servicio aparece como una metodología y como un cambio de paradigma educativo para el siglo *xxi*. Definir el ApS no ha sido ni es una tarea sencilla, de hecho, existen alrededor de más de 200 definiciones de ApS en la literatura (Furco, 2011; Furco y Norvell, 2019). Sin embargo, existe consenso general en las corrientes pedagógicas en las que se basa el ApS. Éstas son la pedagogía de la experiencia promovida por John Dewey y la pedagogía crítica de Paulo Freire (Battle, 2020; Varona-Domínguez, 2020). El ApS a partir de estas corrientes pedagógicas busca al mismo tiempo la preparación para la vida y cambiar la vida (López-de-Arana *et al.*, 2020; Puig-Rovira, 2022; Santos-Pastor *et al.*, 2021).

Aramburuzabala *et al.* (2019) definen al ApS como una propuesta, herramienta o metodología pedagógica que busca que el estudiantado aprenda haciendo, reflexionando y colaborando con las comunidades en las que viven, buscando así también desarrollar valores cívicos y sociales en el estudiantado. Santos-Pastor *et al.* (2021) plantean que el ApS es un modelo de enseñanza-aprendizaje de educación experiencial que combina el estudio académico con el servicio a la comunidad como una experiencia en

un entorno real (Chiva-Bartoll *et al.*, 2022). Battle (2020) plantea que el ApS es al mismo tiempo una metodología educativa y una estrategia de desarrollo social y comunitario que, poniendo en práctica contenido curricular a través de servicios contextualizados en la comunidad, conecta al estudiantado con su entorno, generando aprendizajes (Bastarrica-Varela *et al.*, 2022; López-de-Arana *et al.*, 2023; Vizcarra-Morales *et al.*, 2021).

Un elemento fundamental en la definición y la práctica del ApS es la reflexión (Furco y Norvell, 2019). Los procesos reflexivos transversales permiten una mayor comprensión del servicio, una noción más amplia de la disciplina específica que el alumnado está aprendiendo y un mayor sentido de los valores personales y la responsabilidad cívica (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2022; Furco y Norvell, 2019). Según Battle (2020) se genera un círculo virtuoso: el aprendizaje reflexivo aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje. En este sentido, el ApS es una práctica educativa compleja (Martín-García *et al.*, 2021), en tanto, sigue pasos o acciones encadenadas con objetivos formativos (Tapia, 2006) en la que se transmiten conocimientos y valores (Martín-García *et al.*, 2021; Rivas-Valenzuela *et al.*, 2022; Salvador-García *et al.*, 2022).

La práctica del ApS ha establecido tres elementos básicos de este tipo de proyectos: 1) el estudiantado es protagonista del aprendizaje, 2) existe intención para solucionar problemas reales y 3) existe articulación del proyecto con los contenidos y las competencias curriculares (Opazo *et al.*, 2019; Serrate *et al.*, 2020). Ampliando el horizonte de la definición del ApS, Puig-Rovira (2022) plantea que el ApS no es solo una apuesta metodológica innovadora, sino que se puede argumentar que permite avanzar hacia un cambio de paradigma o revolución educativa, ya que el ApS supera la descontextualización del aprendizaje: convierte en currículum los problemas actuales.

El Aprendizaje-Servicio en la universidad es defendido como una metodología que favorece el desarrollo de competencias profesionales. Los programas de ApS en la universidad, se sitúan en el marco de los modelos formativos que buscan la mejora de la calidad educativa a través del ejercicio de la responsabilidad social universitaria y del compromiso ciudadano (Opazo *et al.*, 2019). En la literatura se pueden encontrar diversas experiencias de ApS sistematizadas que dan cuenta que es un método pedagógico útil para alinear la educación hacia los ODS y para educar hacia la formación de competencias (Aramburuzabala *et al.*, 2020; Bastarrica-Varela *et al.*, 2022; Bastarrica-Varela *et al.*, 2023; Francisco-Garcés *et al.*, 2024; Martínez-Abajo *et al.*, 2020; Sotelino-Losada *et al.*, 2019; Vizcarra-Morales *et al.*, 2021).

Una primera aproximación al concepto de competencia y a la Educación Basada en Competencias (EBC) es la referencia al Informe de los cuatro pilares de la educación (Delors, 2013), en el que se establece que la educación debe guiar para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Se puede entender así la competencia como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que la persona ha de «saber» (conocimientos), «saber hacer» (habilidades y procedimientos), «saber ser» (emociones, valores y reflexiones) en relación con lo que implica el ejercicio profesional (Delors, 2013). Siguiendo a Perrenoud (2004), las competencias son la capacidad de movilizar y/o integrar varios recursos cognitivos para hacer frente a situaciones que se presentan. En este sentido, las competencias no son en sí mismas los conocimientos, habilidades y/o actitudes, sino que el uso íntegro de todos estos elementos.

En el marco del ApS, las competencias deben integrar elementos cognitivos, actitudinales y morales, evitando la fragmentación común en las pedagogías tradicionales (Battle, 2020; García-Rico *et al.*, 2023). El ApS asume perfectamente el doble objetivo de la formación universitaria: la formación para el trabajo y la formación para una ciudadanía activa (Tejada, 2013). Al aplicar el ApS en contextos de formación inicial docente, el alumnado universitario tiene que enfrentarse a situaciones reales, a las que tiene que dar respuesta para aprender a adaptarse a diversas situaciones educativas, de tal manera que adquiere competencias relativas a su profesión docente (Vizcarra-Morales *et al.*, 2021). Al impulsar el conocimiento práctico (Aramburuzabala *et al.*, 2015), es decir ubicar el aprendizaje en un contexto particular se desarrolla y/o fortalece de manera simultánea la autonomía, el emprendimiento, la capacidad crítica y el desarrollo personal en valores relacionados con la ética y la inclusión (Gamito *et al.*, 2021).

Las competencias profesionales que debe desarrollar el estudiantado en los grados de educación están relacionadas con el ApS, ya que las competencias son elementos claves que evidencian el desarrollo personal y profesional de las personas (Orbea, 2024). Las competencias profesionales son aquellas denominadas específicas, técnicas o también especializadas. Designan competencias relativas al campo disciplinar, son la base del ejercicio profesional y se vinculan con el contexto particular de ejecución (Orbea, 2024), por ejemplo, en el caso docente con la planificación y con los diseños didácticos, con la adquisición de conocimientos pedagógicos, y de manejo de la convivencia y el aula, etc. (Perrenoud, 2004).

Mayor (2018) a partir de Rubio (2009) sintetiza cinco tipos de competencias que se desarrollan en el ApS (ver tabla 1). Por su parte Orbea (2024) plantea que las y los estudiantes de la UPV/EHU que realizan sus TFG-s adquieren competencias transversales en 4 dimensiones: i) comunicativas, ii) académico-profesionales, iii) personales y iv) crítico-reflexivas. En la Tabla 1, se relacionan y resumen las competencias transversales propuestas para los grados en Educación de la UPV/EHU (Universidad del País Vasco, s.f.), a las planteadas por los autores mencionados.

Tabla 1
Competencias adquiridas en los grados en Educación,
combinadas con la propuesta de competencias
de Orbea (2024), Mayor (2018) y Rubio (2009)

Dimensiones de competencias (Orbea, 2024)	Competencias de los grados en educación de la UPV/EHU (Universidad del País Vasco, s.f.)	Competencias de aprendizajes en ApS (Mayor, 2018; Rubio, 2009)
Competencias académico-profesionales	1. Comprender la función, posibilidades y límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a centros de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de calidad con aplicación a centros educativos.	Competencias vocacionales y profesionales: aportan aprendizajes que capacitan para el desempeño en el mundo laboral.
	2. Conocer la organización de centros de educación primaria y su funcionamiento.	
	3. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con estudiantes y familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de cada estudiante.	Competencias para la realización de proyectos: posibilitan la adquisición de herramientas congruentes para diseñar, implementar y evaluar acciones enfocadas a mejorar la realidad.
	4. Conocer las áreas curriculares de Educación Primaria, su relación interdisciplinar, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje.	
	5. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación. Seleccionar la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, formación cívica y riqueza cultural.	
	6. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otras docentes	
Competencias de desarrollo personal	7. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos que conformen los valores de formación ciudadana.	Competencias personales: están orientadas a la adquisición de aprendizajes que favorezcan las capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales, para actuar de forma autónoma y responsable.
	8. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, constancia y disciplina en cada estudiante.	

Dimensiones de competencias (Orbea, 2024)	Competencias de los grados en educación de la UPV/EHU (Universidad del País Vasco, s.f.)	Competencias de aprendizajes en ApS (Mayor, 2018; Rubio, 2009)
Competencias comunicativas	9. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y comentarios críticos de textos en diversos dominios científicos y culturales.	Competencias sociales y para la transformación social: impulsan el logro de aprendizajes para participar activamente, en defensa de los bienes comunes, como ciudadanía responsable.
	10. Colaborar con los sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.	
Competencias de pensamiento crítico-reflexivo	11. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.	Competencias para el pensamiento reflexivo, crítico y creativo: favorecen los aprendizajes pertinentes para comprender y valorar la complejidad del medio social y su implicación en el mismo.
	12. Reflexionar sobre prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.	
	13. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.	

Fuente: elaboración propia a partir de otros autores.

Por tanto, los objetivos de este trabajo son: identificar qué competencias percibe como adquiridas el alumnado universitario de los Grados en Educación a través de la metodología de ApS, y qué significado y utilidad les otorgan a dichas competencias.

Método

Se realizó un análisis de contenido mediante el software NVivo 11 Plus de 22 TFG-s defendidos entre 2018 y 2023. Además, se analizaron 10 respuestas de cuestionarios contruidos «ad hoc» para estudiantes que habían realizado sus TFG-s utilizando la metodología de ApS/ Ikaskuntza Zerbitzua y que participaron en el programa Campus Bizia Lab de la UPV/EHU dentro del proyecto «Transformando Realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del ApS en los Trabajos Fin de Grado y Máster».

Participantes

Las y los participantes son 24 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la UPV/EHU que participaron indirectamente a través del análisis de sus TFG-s. De los

22 TFG-s analizados, el 31,8% corresponde a hombres (7), y el 68,1% corresponde a mujeres (15). Además, se les envió un cuestionario abierto elaborado *ad hoc*, que respondieron 8 estudiantes de 22, y dos estudiantes más enviaron el cuestionario, pero no se analizaron sus TFG-s por no estar a libre disposición en ADDI, aunque sí habían participado en el proyecto «Transformando Realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del ApS en los Trabajos Fin de Grado y Máster». Se recibieron un total de 10 respuestas sobre el cuestionario, de las que el 50% correspondía a hombres y el otro 50% a mujeres.

Instrumentos

Se seleccionaron 22 TFG-s disponibles en los repositorios EHU/UPV y ADDI, enfocándose en las secciones de resultados, conclusiones y reflexiones finales, además de anexos como diarios reflexivos. Estos fueron traducidos con Itzultzaile Neuronal, y la corrección en la traducción fue supervisada por la persona responsable de tutorizar este trabajo. Todo el material fue cargado en el software NVivo 11 Plus para su análisis.

Paralelamente, se diseñó un cuestionario de respuesta abierta en Google Forms, con preguntas que buscaban explorar tipos de aprendizaje adquirido, dificultades, fortalezas, competencias adquiridas y la valoración del TFG realizado mediante ApS. Las respuestas fueron sistematizadas como documentos de texto para cada participante, y también incorporadas en NVivo 11 Plus para su análisis.

Procedimiento

Se realizó un análisis de contenido utilizando NVivo 11 Plus. Las percepciones se han analizado organizando todos los documentos textos (TFGs y cuestionarios) en nodos según unidades temáticas y construyendo un sistema categorial (ver tabla 2). Para identificar párrafos relevantes, se emplearon búsquedas con palabras clave en euskera y castellano, relacionadas con los objetivos del TFM (p. ej.: *ohartu/observar*, *ikaskuntza/aprendizaje*, *hausnarketa/reflexión*). Cada búsqueda generó un nodo o categoría, consolidando el sistema categorial.

Análisis de contenido

El sistema categorial se construyó de forma inductiva-deductiva, considerando reflexiones de la literatura, la propuesta de Orbea (2024) y aportes del alumnado. Tras una codificación axial, se definieron cuatro dimensiones de análisis: Competencias de Desarrollo Profesional, Competencias Comunicativas, Competencias de Desarrollo Personal y Competencias para la Reflexión Crítica. Estas dimensiones y sus categorías se usaron para clasificar párrafos y organizar los resultados. La tabla 2 muestra las referencias y los trabajos asociados (n.º de archivos) a cada categoría. Dada su representatividad y debido a las limitaciones de espacio, en los resultados que se muestran a continuación tan solo se desarrollan los resultados relativos a las competencias de desarrollo profesional.

Resultados

En los TFG-s y cuestionarios, el alumnado destacó el desarrollo de competencias en cuatro dimensiones (adaptadas de Orbea, 2024): Desarrollo Profesional, Personal, Comunicativo y Pensamiento Crítico-Reflexivo. La dimensión de Desarrollo Profesional, con seis categorías, reúne 220 referencias en 31 archivos. La tabla 2 incluye todas las dimensiones, ya que en la práctica docente y en proyectos de ApS estas competencias suelen integrarse de manera conjunta (Mayor, 2018; Perrenoud, 2004; Rubio, 2009).

Tabla 2

Sistema categorial: percepción de competencias adquiridas

Dimensión	Categorías	N.º archivos	N.º referencias	% total
1. Competencias de desarrollo profesional		32	22	47.36
	1.1. Ampliar conocimientos y significados sobre educación en general y temáticas específicas	21	46	9.80
	1.2. Diseñar y planificar sesiones (propuestas didácticas)	18	48	10.10
	1.3. Adaptación al cambio y resolución de problemas	20	52	10.80
	1.4. Aprender sobre gestión del aula y convivencia escolar	6	20	4.32
	1.5. Transición estudiante-docente profesional	17	27	6.17
	1.6. Valoración positiva de la metodología	17	27	6.17
2. Competencias de desarrollo personal		26	58	12.85
	2.1. Autonomía	8	10	2.18
	2.2. Compromiso social-trabajo en equipo	21	35	7.83
	2.3. Creatividad-llevar ideas a la práctica	10	13	2.84
3. Competencias de desarrollo comunicativo		14	24	5.48
	3.1. Comunicarse asertivamente	11	14	3.30
	3.2. Gestionar y comunicar emociones	5	10	2.18
4. Competencias de desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo		32	156	34.31
	4.1. Reconocer reflexión individual como clave para aprender a ser docente	14	22	5.81
	4.2. Reflexión a partir del trabajo con otredad, retroalimentación (entidades, profesionales)	13	24	6.24
	4.3. Reflexiones respecto al sentimiento de utilidad de la metodología ApS (estudiantes y entidades)	27	90	22.26
Total		32	458	100.00

Fuente: elaboración propia.

Competencias de desarrollo profesional

La ampliación de conocimientos y significados sobre educación

El estudiantado percibe que «la metodología de ApS amplía el conocimiento y el número de herramientas en la mochila de cada persona» (Estud14_TFG), es decir adquiere competencias relativas al saber (Delors, 2013). «Se dan cuenta» que amplían su conocimiento en dos niveles: respecto a la educación y respecto al sistema educativo en general, ya que adquieren conocimientos específicos sobre la metodología de ApS, sobre la temática y sobre el ámbito en el que desarrollaron su servicio, sintiéndose así, en su mayoría, comprometidos en trabajar por la mejora de estas temáticas (Opazo *et al.*, 2019). Un estudiante que realizó un proyecto de ApS en robótica, lo expresa de la siguiente forma:

He tenido la oportunidad de analizar las últimas investigaciones y prácticas innovadoras en el ámbito educativo, lo que me ha animado a mantenerlas actualizadas y a adaptarme a los cambios en el ámbito educativo. Esto incluye la incorporación de la tecnología en el aula, el fomento del enfoque centrado en el alumno y la promoción de la diversidad y la inclusión. (Estud55_TFG)

La forma en la que el alumnado universitario es consciente de adquirir nuevos conocimientos es desde dos formas: desde la teoría y desde la práctica (Battle, 2020). Por una parte «[...] leer y escuchar lo que autores y expertos han dicho» (Estud09_TFG), es decir, a través de «la realización del marco teórico [que] supuso un gran trabajo de investigación en el que me encontré con variedad de artículos escritos por expertos y expertas en el tema» (Estud08_TFG). El estudiantado identifica el proceso de investigación como el mecanismo clave para ampliar los conocimientos de sus distintas mochilas estudiantiles al tiempo que se van transformando en docentes-profesionales: «comencé el trabajo con poco conocimiento de la parálisis cerebral y gracias a la recogida de información llevada a cabo, he adquirido un montón de conocimientos» (Estud48_TFG).

Al mismo tiempo amplían su conocimiento a través de la práctica de aquello que se investigó: «me gustaría remarcar la importancia de conocer las bases teóricas para poder llevar a cabo una buena práctica y, al mismo tiempo, la relevancia de la práctica para comprender la profundidad y aplicabilidad de los temas investigados teóricamente» (Estud01_TFG). En cuanto a la forma de poner en práctica los elementos teóricos, hay una percepción general que la metodología de ApS los impulsa a realizar este ejercicio de «contextualizar los aprendizajes adquiridos en el Grado» (Estud08_TFG), y que los «aprendizajes contextualizados son más significativos que aquellos que se dan de manera aislada» (Estud08_TFG).

Del conocimiento a la práctica: diseñar y planificar con sentido

Otro aspecto interesante que revelan las voces del alumnado, es el reconocimiento de que el diseño y la planificación didáctica con sesiones y objetivos claros son elementos fundamentales de una práctica docente (Perrenoud, 2004). El desarrollo de habilidades de diseño y planificación se identifica como una de las mayores dificultades del proceso

de Aprendizaje-Servicio universitario, y así mismo es identificado como uno de los aprendizajes más importantes para el estudiantado: «La diferencia entre la primera planificación y la segunda me ha hecho valorar los aprendizajes que he adquirido al prestar el servicio» (Estud01_TFG). En la misma lógica, otra estudiante concluye su TFG afirmando:

Otra de las conclusiones que extraigo, es la importancia de estructurar detalladamente todos los procesos de aprendizaje. El sistema educativo se ha limitado, en muchas ocasiones, a impartir ciertos aprendizajes sin continuidad, sin un comienzo y un final. Gracias a este trabajo y a haber seguido paso a paso las fases que Tapia (2007) presenta para la estructura de proyectos de ApS, me he dado cuenta de lo valioso que puede ser establecer un seguimiento de manera que todos los contenidos tengan una fase de diagnóstico y planificación, ejecución y evaluación. (Estud08_TFG)

El estudiantado mientras identifica la dificultad de planificar y diseñar, también reflexiona sobre el rol crucial que tienen los docentes en transformar la práctica docente de «impartir aprendizajes» a mediar y/o guiar el aprendizaje (Marchesi *et al.*, 2014), para que el estudiantado con quienes trabajan realmente aprenda y se sienta protagonista en el proceso (Batlle, 2020) y reciba una educación de calidad:

Hemos entendido que no sólo es importante tener claro el diseño, el tiempo y el material de lo que hay que hacer en la sesión, también la forma de plantearlo tiene mucha importancia. Hay que dar sesiones de calidad a los niños y por lo tanto entender que también hay que hacer con calidad cómo se debe presentar esto. (Estud14_TFG)

Adaptarse al cambio y resolver problemas inesperados al planificar

«Saber hacer» planificaciones y diseños de proyecto, es aquello que se considera como «habilidades y procedimientos» (Delors, 2013) profesionales fundamentales para un docente que trabajó a través de ApS (Mayor, 2018). Según lo expresado por el alumnado, la habilidad de diseñar y planificar va ensamblada con habilidades de adaptación y resolución de problemas: muchas veces lo diseñado y planificado no concuerda con lo que sucede *in situ* y hay que tomar decisiones autónomas: «Tenía pensado hacer la reflexión de la sesión al final de la misma, pero en vista de las circunstancias he decidido hacerla cuando el juego ha finalizado» (Estud08_TFG) y/o bien la importancia de la particularidad y del contexto de cada aula:

¡Qué diferente puede ser la misma sesión con dos grupos distintos! Es algo que durante estos años de carrera nos han repetido infinidad de veces, pero hasta que no lo compruebas personalmente, no te das cuenta de ello. Yo pensaba que sería el número de alumnos y alumnas el que definiría el éxito de la sesión, pero como he podido comprobar, si chicos y chicas saben trabajar en grupo, da igual que sean 20 o 30. (Estud08_TFG)

Las planificaciones y el diseño de sesiones deben considerar el contexto, y las necesidades específicas del estudiantado y en ese sentido los objetivos pueden cambiar:

«Como decíamos, cuando la realidad cambia, el servicio cambia. Forma parte del proceso de ApS.» (Estud06_TFG). Con esta premisa, cada estudiante-docente también reflexiona sobre el valor de escuchar al estudiantado al momento de experimentar que lo planificado no funciona, y cómo esto puede permitir una mejor comprensión de la realidad con la que se realiza un servicio educativo:

Hay ocasiones en las que lo que tenemos preparado y queremos hacer no sale como esperábamos, pero eso no quiere decir que haya salido mal, sino que hay que dejarles que decidan las cosas o qué hacer y qué no hacer según sus gustos (el de las personas receptoras del servicio). (Estud13_TFG)

La misma estudiante que comprobó experiencialmente las diferencias entre clases, sin duda movilizó las habilidades de diseño, planificación, adaptación y resolución de problemas en su mochila docente-profesional:

He tenido la oportunidad de vivir y enfrentarme a una situación nueva para mí, que muy probablemente me tocará revivir en mi camino como profesora. No podemos saber qué es lo que nos vamos a encontrar en el futuro, y tener que gestionar un grupo así desde tan temprano, hace que comprendas todo lo que esta profesión implica. (Estud08_TFG)

La transición de estudiante-docente a docente-profesional

El estudiantado expresa que la metodología de ApS es una buena metodología para las prácticas de formación docente, ya que les permite realizar una transición reflexiva y acompañada en el paso de ser estudiantes-docentes a docentes-profesionales:

Hago especial mención a la necesidad de realizar este tipo de prácticas siendo estudiante de Magisterio ya que a medida que la sociedad avanza, el proceso de enseñanza-aprendizaje se está volviendo cada vez más complejo y es necesario ir conociendo metodologías capaces de hacer frente a los tiempos actuales. Por ello, toda experiencia que nos abra camino a novedades educativas será un privilegio para nosotros como futuros docentes. (Estud08_TFG)

A modo general los relatos revelan que el alumnado por medio de la metacognición, se hace consciente de su aprendizaje «Me di cuenta que...» es una expresión que se lee continuamente en sus TFG-s, y que más que «futuros docentes», durante estas prácticas, ya han comenzado a ser docentes en ejercicio. Con esto, reconocen el cambio de rol que implica ser un estudiante de Grado en Educación que observa aulas, planifica y diseña clases de forma teórica, a estar implicado en una situación de aprendizaje real, sin una persona profesional que les supervise directamente, como es el caso de los Practicum.

El estudiantado reconoce que tiene responsabilidades asociadas y sobre todo con una entidad (aunque son escuelas en la mayoría de los casos) y participantes (estudian-

tes) a los que responder de forma responsable y adecuada a sus contextos. Es decir, pasar de un rol más bien pasivo de adquisición de conocimientos, a un rol activo en el que se movilizan e integran: conocimientos, habilidades y procedimientos, y actitudes (Dellors, 2013; Mayor, 2018; Orbea 2013). Una estudiante relata de forma muy consciente esta transición de receptora a creadora:

El intercambio de roles (de estudiante a experta en DUA) fue una fuente de inseguridades para mí durante las primeras sesiones, porque nunca había tomado el papel de especialista. El TFG me ayudó a ganar seguridad, pero siguió siendo un reto transformar desde mi actitud de receptora a la de emisora. (Estud01_TFG)

La estudiante menciona algo fundamental a destacar, que el proceso de TFG le generó la percepción de «ganar seguridad» ya que la ha hecho tomar conciencia de los puntos débiles de su formación y pudo reforzar aspectos que no habían sido tenidos en cuenta (Vizcarra-Morales *et al.*, 2021), lo que se asocia en otros relatos, tanto al proceso de «saber y hacer» sus servicios y/o sesiones educativas, como el «ser» (las actitudes, emociones y valores) que les surgen al alumnado antes, durante y después de realizar sus servicios socioeducativos. Existe un reconocimiento de que los procesos de tutorías contribuyen al desarrollo de competencias crítico-reflexivas y al mismo tiempo permiten hacer conscientes al alumnado de que ya están siendo y serán docentes:

Además de ser útil para el centro, ha resultado valioso para los que vamos a ejercer como futuros profesores, ya que nos ha ayudado a adentrarnos en la realidad, a encontrarnos con situaciones reales y a situarnos en ella, al margen de una tutoría, se nos ha permitido actuar como profesores. (Estud14_TFG)

Este proceso de ApS, al promover un aprendizaje docente basado en la experiencia, permite también al alumnado identificar si la elección de la carrera profesional que han hecho ha sido la adecuada para sus intereses (Mayor, 2018). Es decir, si existe relación entre su vocación de servicio-docente, la realidad del servicio y el aprendizaje percibido:

Durante la intervención he tenido la oportunidad de evaluar mi pasión por la educación y mi compromiso con el aprendizaje y el crecimiento de mis alumnos. Eso me ha ayudado a reafirmar mi convicción de que lo que realmente quiero hacer en el futuro es ser profesor. Tal y como aparece en la base teórica del trabajo, los proyectos de ApS ayudan a incorporar nuevos aprendizajes. Por un lado, según Aramburuzabala *et al.* (2015), cuando los alumnos combinan los contenidos de una materia o área con actividades del mundo real, interiorizan mejor lo aprendido y están más implicados con lo que hacen. (Estud46_TFG)

El 50% de estudiantes mencionó que lo más significativo de la experiencia realizando su TFG a través de ApS fue la conexión que tuvo con contextos educativos reales (Opazo *et al.*, 2019), mencionando explícitamente por ejemplo «lo más significativo fue

ver que mi trabajo no sólo valió para acabar por fin la carrera, sino que fue útil (y lo sigue siendo) en un contexto educativo real» (Estud_46Cuestionario).

Discusión

El estudiantado valora positivamente la metodología de ApS para el proceso de transición de estudiante-docente a docente-profesional: se percibe que el alumnado integra la noción de que ser docente trae consigo una implicación y compromiso social importantes de forma similar a lo que proponen Battle (2020) y Aramburuzabala (2013) en sus trabajos, que ser docente va más allá de solo ser un profesional competente en el mundo educativo, sino una persona integral que refuerce valores de justicia social en el aula y fuera de ella: «Creo que además de contribuir a una sociedad más justa y ayudar a un colectivo, este proceso me ha ayudado a formarme como profesor y persona del futuro» (Estud60_TFG).

El alumnado percibe que la metodología de ApS les ha servido para ampliar conocimientos específicos sobre temáticas diversas, pues han tenido que investigar sobre las características de las personas y/o estudiantes con las que trabajaron, como en el caso de quien hizo el servicio con personas con parálisis cerebral, o quien realizó juegos cooperativos, o quien trabajó con robótica. Además, el alumnado reconoce que profundiza sobre metodologías para dar solución a un problema, y dan sentido tanto a lo que significa ser docente y/o a lo que significa la educación. Entre las competencias movilizadas por la Universidad del País Vasco (s.f.) en los Grados en Educación se plantea entre ellas que el alumnado deberá conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos: precisamente muchos autores mencionan que una de las ventajas y características del ApS es que permite la ampliación del conocimiento de forma contextualizada (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2022; Gamito *et al.*, 2021; Vizcarra-Morales *et al.*, 2021).

El estudiantado valora la planificación y el diseño flexible de las clases, aunque lo reconoce como una de sus mayores dificultades, junto con la gestión del aula y la convivencia escolar. Estos aspectos según la literatura son vistos como habilidades esenciales para un docente del siglo XXI (OCDE, 2023; Perrenoud, 2004). Como se evidencia en otros trabajos similares, la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) les permite enfrentar situaciones reales y experimentar la realidad docente (Vizcarra *et al.*, 2021). Realizar su Trabajo Fin de Grado (TFG) bajo la modalidad de ApS les ofrece mayor autonomía que el Practicum, al enfrentarse a situaciones reales sin tutorización directa. Por ello, valoran la actitud de apertura y aprendizaje (saber ser) y la gestión del aula (saber hacer). Un meta-estudio reciente destaca que los docentes efectivos tienden a ser planificadores flexibles y crean buenos climas educativos (Anderson y Tanner, 2023).

El objetivo general de esta investigación fue explorar las percepciones de los estudiantes de la UPV/EHU sobre su aprendizaje tras realizar sus TFG-s mediante la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS). Se concluye que el alumnado percibe que esta metodología les permite: 1) Ampliar conocimientos sobre la educación, el rol docente y las personas con las que trabajan; 2) Valorar la importancia de la planificación y diseño de clases tanto globalmente como en cada sesión específica; 3) Observar, valorar y ges-

tionar la convivencia escolar; 4) Desarrollar habilidades de adaptación y flexibilidad ante el cambio; 5) Considerar que el ApS es adecuado para la formación inicial docente, facilitando la transición al mundo profesional; y 6) Valorar la experiencia como una experiencia positiva, ya que el ApS amplía su conocimiento y sus herramientas.

En suma, las percepciones del estudiantado dan cuenta del valor pedagógico del ApS para desarrollar y adquirir las competencias académicas y profesionales en los Grados de Educación, como bien analizan Puig-Rovira *et al.* (2007). Los relatos demuestran que la experiencia educativa a través de ApS favorece la adquisición de competencias vinculadas al currículum de estudiantes de Grado en Educación y la movilización de valores asociados a una ciudadanía activa y global (Batlle, 2020), desafíos claves para la educación de esta nueva década del siglo XXI y de las que vienen. Recogiendo la reflexión de López-Medialdea (2020, p. 305) se percibe a través de las reflexiones analizadas «cómo el alumnado universitario reclama en silencio, y a veces no tanto, realizar trabajos prácticos con sentido y utilidad para su desempeño profesional».

La metodología de ApS ha permitido a estos estudiantes difuminar las fronteras entre la teoría y la práctica (Resch y Schritisser 2023), así como, ver las conexiones entre la universidad y la sociedad. A pesar de las recientes y persistentes crisis actuales, es posible formar docentes competentes profesionalmente, con mochilas de conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio docente y comprometidos socialmente para educar a niñas, niños y jóvenes del siglo XXI. Por todo lo expuesto se podría decir que, el ApS promueve un enfoque adecuado a las transformaciones de estos tiempos, y se perfila como un nuevo paradigma educativo (Puig-Rovira, 2022).

Referencias

- Anderson, J., y Taner, G. (2023). Building the expert teacher prototype: A metasummary of teacher expertise studies in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 38, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado*, 19(1), 78-95. <http://hdl.handle.net/10481/36101>
- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., y Opazo, H. (2019). *Embedding Service Learning in European Higher Education Developing a Culture of Civic Engagement*. Routledge.
- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio: compromiso social en acción*. Santillana Activa.
- Bastarrica-Varela, O., Arin-Ferré, M., López-Coca, M., Martínez-Abajo, J. y Vizcarra-Morales, M. T. (2022). Talleres de expresión corporal en Educación Primaria: una experiencia de Aprendizaje-Servicio. *Didacticae*, 12, 46-62. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.46-62>
- Bastarrica-Varela, O., Vizcarra, M. T., Martínez, J. y López-Vélez, A. L. (2023). El Aprendizaje-Servicio Universitario en la Educación Física escolar: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 128-137. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95322>
- Chiva-Bartoll, O., y Fernández-Río, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la Educación. *Revista Galileo*, 16, 103-110. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/30016/1/169-619-1-PB.pdf>
- Francisco-Garcés, X., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O. y Santos-Pastor, M. L. (2024). Críticas y propuestas para mejorar la investigación sobre aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una aproximación cualitativa basada en pensar con la teoría. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 11-20. <https://doi.org/10.5209/rced.82318>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). *La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passetti*. Siglo XXI.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio. Un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional de Investigación en educación Global y para el desarrollo*, 0(1), 64-70.
- Furco, A., y Norvell, K. (2019). What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath, y H. Opazo (Eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-35). Routledge.
- Gamito, R., Garay, B., Martínez-Abajo, J. y López-Vélez, A. L. (2021). Desarrollo de competencias en los Grados de Educación mediante el aprendizaje-servicio. En C. Márquez (Ed.), *Transformación Universitaria Retos y Oportunidades* (pp. 663-677). Universidad de Salamanca.
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J. y Martínez-Muñoz, L. F. (2023). Efectos del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia docente del alumnado en el ámbito de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 65-84. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.004>
- Grinberg, S. (2022). Lo que la pandemia nos dejó. Covid 19. Shock, educación y tecno-presencias. *Revista Institucional*, 60(160), 17-30. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/7581>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- López-de-Arana Prado, E., Aramburuzabala Higuera, P. y Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319-347. <http://doi.org/10.5944/educXX1.23834>
- López-de-Arana Prado, E., Vizcarra Morales, M. T. y Calle-Molina, M. T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 111-126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94345>
- López-Medialdea, A. (2020). El ApS en la Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. En P. Aramburuzabala (coord.). *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 299-308). Universidad Nacional a Distancia.
- Marchesi, A., Palacios, J., y Coll, C. (2014). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Psicología evolutiva. Alianza.
- Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023). *Education at a Glance 2023*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance>

- Organización de Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., y McIlrath, L. (2019). Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: Once perspectivas de un movimiento global Service-learning in Higher Education: Eleven perspectives of a global movement. *Bordón*, 71(3), 15-23. <http://doi.org/10.13042/Bordón.2019.03.0001>
- Orbea, G. (2024). *Las competencias transversales en la asignatura del Trabajo de Fin de Grado* [tesis doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea].
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México-SEP [Biblioteca para la Actualización del Maestro].
- Pizarro, V., y Hasbún, B. (2019). *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*. Ediciones CEA-FEN Universidad de Chile.
- Puig-Rovira, J. M., Battle, R., Carme, B., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Puig-Rovira, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.2>
- Resch, K. y Schrittmesser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132. <http://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Rivas-Valenzuela, J. M., Rivera-García, E., y Trigueros-Cervantes, C. (2022). Construyendo teorías implícitas desde el Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 167-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400167>
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Graó.
- Salvador-García, C., Francisco-Garcés, X., Ribero Silva, E., y Chiva-Bartoll, O. (2022). Aprendizaje-Servicio Universitario en Educación Física: una interpretación no lineal de sus complejidades. *Opción: revista de Ciencias humanas y sociales*, 99, 41-67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7502668>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, F., Garoz-Puerta, I., y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos*, 27, 9-29. <http://doi.org/10.18172/con.4574>
- Santos-Rego, M. A., Mella Nuñez, I., y Miguel Salinas, G. (2023). El aprendizaje servicio universitario y el desarrollo educativo de la comunidad: el desafío de la reciprocidad. En R. M. Rodríguez-Izquierdo, y M. Lorenzo-Moledo (coord.) *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Inclusión y sostenibilidad* (pp. 33-48). Ediciones Octaedro.
- Serrate, S., González, M., y Caballero, D. (2020). Educación escolar y universitaria unidas por el aprendizaje-servicio Universidad de Salamanca. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez y P. Lázaro (coord.) *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global. The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship* (pp.473-476). UNED.
- Sotelino Losada, A., Santos Rego, M. A., y García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Education Siglo XXI*, 37, 73-90. <https://doi.org/10.6018/educatio.363391>

- Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. A., y Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en Ciencias de la Educación: Una cuestión de justicia social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), e31655. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>
- Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y Servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Programa Nacional de Educación Solidaria de Argentina.
- Tapia, M. N., y Peregalli, A. (2022). Los procesos de institucionalización del aprendizaje - servicio solidario en la Educación Superior [en línea]. En C. Jouannet (coord.) *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior* (pp. 16-41). CLAYSS.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. <http://doi.org/10.1174/113564013807749669>
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J., y Braehler, J. (2004). *Annotated History of Service Learning: 1862-2002*. University of Dayton.
- Universidad del País Vasco. (s.f.). *Competencias adquiridas en el Grado en Educación Primaria en Álava*. UPV/EHU. <https://www.ehu.eus/es/web/graduak/grado-educacion-primaria-alava/competencias-adquiridas>
- Varona-Domínguez, F. (2020). Ideas educativas de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. *Medisur*, 18(2), [aprox. 10 p.]. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4523>
- Velásquez, S. y Ruydiaz, K. (2021). La educación en tiempo de pandemia COVID-19 ¿realidad o ficción? *Revista Cuidarte*, 12(1). <https://www.redalyc.org/journal/3595/359568729006/>
- Vizcarra-Morales, M., Gamito-Gómez, R., Bastarrica-Varela, O., y Martínez-Abajo, J. (2021). Valoraciones sobre una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el programa Campus Bizia Lab programa. *Estudios Pedagógicos*, 46(4), 213-230. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400213>

Reseñas biográficas

Isabel Margarita Ugalde Salas. Doctoranda de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Máster Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Profesora de Historia, y Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado-Chile.

María Teresa Vizcarra Morales. Doctora por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Licenciada en Educación Física en el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid. Profesora Titular de la Universidad del País Vasco, Directora del Doctorado en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas. Ha dirigido 15 tesis doctorales.

TRASTORNOS ALIMENTARIOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: FACTORES DE RIESGO Y AJUSTE ESCOLAR

EATING DISORDERS IN PRIMARY EDUCATION: RISK FACTORS AND SCHOOL ADJUSTMENT

Elda Ugarte Mota¹, María Sánchez Gómez, Eider Goñi Palacios,
Iker Izar de la Fuente Díaz de Cerio

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) están apareciendo en edades cada vez más tempranas, aunque son pocos los estudios centrados en preadolescentes. Investigar su prevalencia en esta etapa es crucial, ya que sufrir un TCA en Educación Primaria puede afectar negativamente al ajuste escolar. Esta investigación tiene como objetivo principal la detección temprana de los TCA en los últimos cursos de Primaria. La investigación se realiza con 530 estudiantes de entre 9 y 12 años a quienes se les aplica el Test de Siluetas (Maganto y Cruz, 2008) y un cuestionario creado *ad hoc* sobre la relación con la imagen corporal y la ingesta de alimentos. Los resultados evidencian un posible riesgo de desarrollar TCA a una edad temprana y una relación positiva entre el riesgo y el curso escolar. Estos hallazgos subrayan la importancia de una detección temprana y se discuten atendiendo a su incidencia sobre el ajuste escolar.

Palabras clave: trastornos de la conducta alimentaria, insatisfacción corporal, ajuste escolar, Educación Primaria.

Abstract

Eating Disorders are appearing at increasingly younger ages, although few studies have focused on pre-adolescents. Investigating the prevalence at this stage is crucial, as suffering an ED in Primary Education can negatively affect school adjustment. The main objective of this research is to carry out early detection of ED in the last years of Primary School. The research is carried out with 530 students between 9 and 12 years who are administered the Silhouette Test (Maganto and Cruz, 2008) and an *ad hoc* questionnaire on the relationship between body image and food intake. The results confirm the existence of a possible risk of suffering from ED at an early age, as well as a positive relationship between risk and school grade. These findings underline the importance of early detection and are discussed in terms of their impact on school adjustment.

Keywords: Eating Disorders, Body dissatisfaction, School adjustment, Primary School.

¹ Correspondencia: Elda Ugarte Mota, Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Barrio Sarriena (48940 Leioa).
E-mail: eugarte026@ikasle.ehu.eus

Introducción

Los Trastornos de la Conducta Alimentaria se consideran trastornos mentales graves que afectan negativamente a muchas áreas del ajuste escolar y del bienestar (Gismero, 2020). Hasta ahora, estas patologías han sido estudiadas en jóvenes adolescentes, puesto que, a esa edad, es cuando se producen cambios tanto biológicos como en el aspecto físico, generando una mala relación con su imagen corporal (Gaete y López, 2020). Sin embargo, investigaciones recientes (Pursey *et al.*, 2021) advierten que estos trastornos cada vez están apareciendo en edades más tempranas. Dado que los y las preadolescentes pasan la mayor parte de su tiempo diario en la escuela, se presenta como un escenario propicio para la detección y prevención precoz de los TCA (Moreno, 2016). El presente estudio analiza la prevalencia del riesgo de TCA en alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria, atendiendo a su relación con la imagen corporal, la ingesta de alimentos y el ajuste escolar.

Marco teórico

Los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) engloban un conjunto de trastornos mentales que se distinguen por manifestar una conducta anómala frente a la alimentación y/o la aparición de comportamientos orientados a regular el peso (Hernández *et al.*, 2021). Esta alteración provoca dificultades tanto a nivel físico como en el funcionamiento psicosocial (Gismero, 2020). Son enfermedades que tienen como características principales un comportamiento distorsionado de la alimentación y una extrema preocupación por la autoimagen y el peso corporal (Graell *et al.*, 2015). Son tres los principales representantes de este trastorno: la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa y los TCA no especificados (Hernández *et al.*, 2021).

Los TCA siempre han estado presentes en nuestra sociedad, hasta el punto de convertirse en una realidad que afecta a miles de personas en la actualidad (Herrero *et al.*, 2022). No obstante, lo verdaderamente preocupante es que ese número no deja de aumentar, pues tras el confinamiento, debido a la aparición del COVID-19, los casos se han incrementado considerablemente (Salinas y García, 2022). Desde la Fundación ANAR (de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) afirman que, tras esos meses de encierro, los trastornos alimentarios aumentaron notablemente respecto al año anterior (Salinas y García, 2022).

Así pues, tras la pandemia ocurrida en 2020, la prevalencia de los TCA ha aumentado de forma alarmante en los últimos años (Velasque *et al.*, 2022). En una revisión sistemática realizada en 2024 se estima que en España entre un 8-10% de la población sufre alteraciones frecuentes o significativas en su alimentación. Más concretamente, entre el 3% y el 4% de las chicas que tienen entre 12 y 21 años sufre un TCA en España (Lozano-Muñoz *et al.*, 2024). Si bien es cierto que estos trastornos suelen presentarse con mayor frecuencia entre las mujeres en edad adolescente, en la actualidad se observa que el perfil de las personas que lo padecen es cada vez más heterogéneo (Herrero *et al.*, 2022).

En cuanto a la edad de aparición, la incidencia más significativa se observa en la población adolescente, especialmente entre los 12 y los 18 años (Diener, 2005). Es

por ello que hasta ahora los TCA han sido objeto de diversas investigaciones en jóvenes adolescentes (Arija-Val *et al.*, 2022), puesto que, a esa edad es cuando se producen cambios tanto biológicos como en el aspecto físico, generando una mala relación con su imagen corporal, y se incrementan las presiones sociales por el aspecto (Gaete y López, 2020). Sin embargo, diversas investigaciones (Pursey *et al.*, 2021) advierten que estos trastornos cada vez están apareciendo en edades más tempranas, aunque son pocas las investigaciones centradas en esa población.

Normalmente, los primeros diagnósticos de TCA suelen hacerse al comienzo de la adolescencia, con la primera menarquia en el caso de las mujeres (Guajardo *et al.*, 2022). No obstante, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) (American Psychological Association, 2013) refiere la posibilidad de que estas patologías se inicien a partir de los 6 años de edad, comenzando con miedo a engordar y restricciones alimenticias. Lo alarmante es que algunos datos indican que la relación entre la edad de aparición, y la gravedad y el pronóstico del trastorno es inversamente proporcional; es decir, cuanto más joven es la persona que desarrolla un TCA, más grave suele ser la enfermedad y peor pronóstico presenta (Pursey *et al.*, 2021).

Asimismo, en la edad escolar (6-12 años) ya existen múltiples factores que incrementan la vulnerabilidad al trastorno, a la vez que, como se ha señalado, se está observando un aumento en el número de casos precoces (Pursey *et al.*, 2021). Por ello, la etapa de Primaria puede ser el escenario propicio para realizar la detección precoz de los TCA, ya que además el estudio en esta etapa escolar asegura el acceso a toda la población estudiantil (Valverde *et al.*, 2016).

A pesar de su alta incidencia, los TCA pueden pasar desapercibidos o ser mal diagnosticados debido al desconocimiento sobre estas patologías (Gómez del Barrio *et al.*, 2021). Por ello, es crucial su temprana detección, para lo cual existen diversos cuestionarios psicométricos dirigidos a realizar un cribado para un posterior diagnóstico de TCA. Estos cuestionarios suelen centrarse en adolescentes, ya que es cuando se halla una mayor prevalencia, y es por ello que no se encuentran apenas cuestionarios dirigidos a niños/as preadolescentes (Ríos, 2017). Entre estos cuestionarios se encuentra el Test de Siluetas para Adolescentes (TSA) (Maganto y Cruz, 2008). Este instrumento valora el riesgo de desarrollar anorexia y bulimia en los y las adolescentes, teniendo en cuenta el modelo estético corporal del sujeto, que incluye cuáles son sus preferencias estéticas corporales, el nivel de distorsión en la percepción de la propia imagen corporal y la insatisfacción con su propia imagen corporal. Este test está validado con adolescentes entre catorce y dieciocho años, y su tiempo de cumplimentación es de 10 minutos, aproximadamente.

Sin embargo, como ya se ha apuntado, el ámbito educativo, y más concretamente la etapa de Educación Primaria, puede ser un lugar idóneo para la detección de estos trastornos, al igual que un lugar para sensibilizar al alumnado (Antolín, 2017). De ahí que, en España, en los últimos años se hayan llevado a cabo diversos programas para la detección y prevención de dichas patologías (Aznar *et al.*, 2022). En lo que a Euskadi se refiere, no se ha llevado a cabo ningún programa con esta finalidad dentro del ámbito escolar, aunque en la Estrategia de Salud Mental 2023-2028 creada por el Departamento de Salud del Gobierno Vasco, se expone la intención de fortalecer la formación en promoción de la salud mental y la detección de los síntomas de los trastornos mentales a los y las profesionales de educación.

En la escuela podrían llevarse a cabo diversos programas centrados en prevenir y detectar los trastornos alimentarios, puesto que no solo es un espacio de aprendizaje académico, sino también un entorno crucial para el desarrollo personal de cada individuo (Moreno, 2016). Además, diversos estudios resaltan que es en este contexto donde se dan múltiples juicios de valor y comentarios negativos sobre el aspecto físico, lo que puede influir en la percepción corporal y en la autoestima de los y las estudiantes (Ruiz, 2019).

Asimismo, la escuela brinda la oportunidad de observar los hábitos alimenticios, lo que puede ser relevante para la detección temprana de TCA. Por ejemplo, comportamientos como la evitación de comidas o alimentos específicos, así como conductas inusuales (como esconder la comida o cortar los alimentos en trozos muy pequeños), pueden servir como señales de alerta (Bould, 2010). Por lo tanto, además del aula, entornos como el comedor o el patio escolar, podrían ser espacios donde poder observar aspectos tanto conductuales como alimentarios (Samatán-Ruiz y Ruiz-Lázaro, 2021).

Por otro lado, cabe destacar la relevancia de estudiar los trastornos alimentarios en el ámbito educativo, puesto que el riesgo de padecerlos puede incidir en el ajuste escolar de las y los estudiantes (Arija-Val y Canals, 2022). Tener una mala relación con la imagen corporal en muchas ocasiones se relaciona con una baja autoestima, cansancio o ansiedad, lo que repercute negativamente en el rendimiento académico (Ruiz-Lázaro *et al.*, 2022). En última instancia, los sujetos que presentan sintomatología de TCA, podrían tener una tasa significativa de absentismo escolar, dadas las complicaciones médicas debidas a dicha patología (Caro, 2019).

Desde una perspectiva terapéutica, los comportamientos de TCA limitan el correcto abastecimiento de las necesidades del organismo, lo que repercute en el funcionamiento cognitivo y en el volumen de la corteza cerebral, y, con ello, en el rendimiento académico (Claydon y Zulling, 2020). Todo ello, altera los procesos de percepción, interpretación de información sensitiva, comprensión e iniciación de actividad motora, limitando la interacción y el desenvolvimiento adecuado de la persona con su entorno (de la Cruz, *et al.*, 2023).

En una investigación realizada por la Universidad Católica de Santa Marina (Perú) con una muestra de 1548 estudiantes de entre 10 y 15 años, se demostró que los sujetos que presentaban un riesgo de padecer bulimia o anorexia nerviosa tenían problemas de concentración, retención de conceptos y memoria, lo cual repercutía negativamente en sus resultados académicos (Centellas y Yonoshiro, 2015).

Dicho esto, es importante resaltar el papel de los y las docentes, ya que conviven a diario con el alumnado y pueden ser una pieza clave para la detección de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (Rabadán y Giménez, 2012). El profesorado puede observar y analizar las conductas tanto grupales como individuales, y es por ello que resulta propicio que se le faciliten herramientas para dicha labor (Penna y Garrido, 2008). Una detección precoz y el tratamiento apropiado por parte de los diversos profesionales involucrados en el entorno educativo podría marcar un cambio significativo en la frecuencia de estas patologías dentro del aula (Toledo y Sánchez, 2016). Proporcionar al equipo de docentes y a los equipos de orientación los recursos necesarios podría contrarrestar la curva de tendencia positiva en la aparición y persistencia de estudiantes con estos trastornos (Rabadán y Giménez, 2012).

Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es aplicar, diseñar y validar un conjunto de herramientas para que los y las docentes de Educación Primaria puedan detectar de forma temprana los Trastornos de la Conducta Alimentaria en el aula. En cuanto a los objetivos específicos, el primero consiste en aplicar la validación Test de Siluetas para Adolescentes (Maganto y Cruz, 2008) en una muestra de estudiantes de 9 y 12 años para evaluar el riesgo de desarrollar TCA en esta etapa; mientras que el segundo objetivo es diseñar y validar un instrumento creado *ad hoc* para la etapa de Educación Primaria: la Escala de Conducta Alimentaria y Relación Corporal (ECARC), con el fin de analizar la influencia de las presiones percibidas sobre el modelo estético corporal, la relación con la alimentación y con la imagen corporal que tiene el alumnado.

Método

Participantes

En este estudio han participado 530 sujetos de entre 9 y 12 años ($M = 10.5$, $DT = 0.78$); de entre los cuales 50% son niños, 49.1% niñas y 0.9% personas no binarias. Todos los y las participantes son de los últimos cursos de la etapa de Educación Primaria, más concretamente, 161 de cuarto curso, 202 de quinto curso y 167 de sexto curso. Para comprobar si existen diferencias entre los grupos atendiendo al sexo y al curso escolar, se utilizó la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson, sin encontrar diferencias estadísticamente significativas ($p = .48$). Ninguna de las personas participantes tenía previamente un diagnóstico de TCA. Atendiendo al IMC de los y de las participantes, cabe destacar que el 10% se situaba en bajo-peso, el 75.5% en normo-peso y el 14.5% en sobre-peso.

En esta investigación han participado seis centros escolares tanto públicos como concertados de la provincia de Vizcaya, situados en barrios de clase media. El tipo de muestreo es no probabilístico, puesto que los centros educativos no se seleccionaron de forma aleatoria, sino incidentalmente.

Instrumentos

Los instrumentos de medida están dirigidos a alumnado de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria (9-12 años). Por ello, el primer instrumento es el Test de Siluetas para Adolescentes, pero en su validación para sujetos de entre los 9 y 12 años, actualmente en prensa (Maganto y Cruz, 2008). El cuestionario consiste en diez preguntas, acompañadas de los dibujos de ocho siluetas dispuestas de cuerpos más delgados a más gordos, y diferenciadas en siluetas de hombres y de mujeres. Los sujetos deben evaluar las siluetas según si les parece que son delgadas, gordas o ni delgadas ni gordas, al igual que señalar cuál de las siluetas se asemeja a su figura actual y cuál les gustaría tener.

A partir de las respuestas obtenidas se calcula el grado de distorsión corporal, entendida como la percepción que tiene el sujeto sobre su propio cuerpo e insatisfacción corporal, es decir, si el sujeto está satisfecho con su cuerpo, o, en cambio, le gustaría es-

tar más delgado o más gordo de lo que está. En el caso de la distorsión corporal, si el sujeto se identifica con la imagen que corresponde a su IMC su índice de distorsión sería 0, es decir, no presentaría ninguna distorsión. Los valores negativos se dan cuando el sujeto elige una figura más delgada de la que le corresponde, y los valores positivos, si elige una figura más gorda. En el caso del grado de insatisfacción corporal, lo que se analiza es la relación entre el cuerpo que al sujeto le gustaría tener con el que tiene en realidad. Si las figuras que elige el sujeto se corresponden, el valor de la desviación será 0, es decir, el sujeto estará satisfecho con la figura que tiene. Los valores positivos indican que el sujeto desearía estar más gordo de cómo se percibe y los valores negativos, indican que el sujeto desearía estar más delgado de cómo se percibe. Este cuestionario presenta una consistencia interna alta dado que el coeficiente alfa de Cronbach es de $\alpha = .813$.

La Escala de Conducta Alimentaria y Relación Corporal (ECARC), es un instrumento creado ad hoc para este estudio. Está compuesto por doce ítems estructurados en dos dimensiones: 1) el tipo de relación con la comida que tienen los sujetos, y 2) la relación que tienen con su imagen corporal, en la que se incluye la presión de los iguales hacia el modelo estético corporal. La primera dimensión, centrada en la relación con la alimentación (ECA), está conformada por cuatro ítems, mientras que la segunda dimensión, la cual atiende a la relación con el modelo estético corporal (ERC), tiene ocho ítems. La respuesta a estas preguntas se indica siguiendo una escala de tipo Likert, siendo 1- Verdadero, 2- Sobre todo verdadero, 3- Ni verdadero ni falso, 4- Sobre todo falso y 5- Falso. La consistencia interna de este cuestionario es aceptable, puesto que su alfa de Cronbach es $\alpha = .731$.

Atendiendo a las variables sociopersonales de este estudio, la variable sexo es examinada con tres opciones de respuesta: hombre, mujer y no binario. Se pregunta también acerca del curso y el año de nacimiento para extraer la edad de los y de las participantes. Asimismo, de antemano, se pide a los sujetos que traigan apuntado su peso y su altura en un papel, de tal forma que lo puedan incluir en el cuestionario. Con estos últimos datos, se calcula el Índice de Masa Corporal (IMC), dividiendo el peso en kilogramos por la estatura en metros cuadrados.

Procedimiento

En un primer momento, se seleccionaron los centros educativos participantes en función de su accesibilidad. Tras establecer contacto, se realizó una reunión con el equipo directivo para explicar los detalles del estudio y el proceso a seguir. Una vez obtenida la autorización mediante la firma de un documento por parte de los responsables de cada centro, se concretó la fecha para la aplicación de los instrumentos y se proporcionó un consentimiento informado que debían firmar previamente los tutores legales del alumnado participante. La investigadora principal se encargó de acudir a cada centro en la fecha acordada. Para la recolección de datos, se distribuyó un enlace a un formulario de Google, garantizando el anonimato en todo momento. Antes de que los y las estudiantes comenzaran a cumplimentarlo, se les ofreció una breve explicación sobre cómo debían hacerlo, subrayando que su participación era completamente voluntaria y se expuso la posibilidad de revocar su consentimiento en cualquier momento.

Para la realización de esta investigación se obtuvo la aprobación del Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH), de la Universidad del País Vasco (M10_2024_298).

Análisis de datos

En primer lugar, se obtuvieron las puntuaciones de cada uno de los instrumentos utilizados. En el caso del Test de Siluetas (Maganto y Cruz, 2008), se calcularon los percentiles del peso, la altura y el IMC de los sujetos participantes. A continuación, se asignó a cada silueta a un intervalo centil, considerando los valores extremos de la distribución como indicadores de riesgo y de patología, y los valores centrales como indicadores de normalidad. Para ello, se utilizó el gráfico de las tablas de crecimiento propuestas por la Fundación Faustino Orbegozo. Estas operaciones permitieron obtener el índice de distorsión en hombres y mujeres, es decir, la diferencia entre la silueta elegida por el sujeto con la que se identifica y la que realmente le corresponde según su IMC. También se obtuvo el índice de insatisfacción o diferencia entre la silueta con la que se identifica el sujeto y la que desea tener. Para facilitar la interpretación de estos resultados, se calcularon las frecuencias de las puntuaciones obtenidas.

Finalmente, mediante el Test de Siluetas se calculó también el riesgo que tenían los sujetos de padecer TCA. Para ello, se observaron las tablas de interpretación propuestas por los autores (Maganto y Cruz, 2008). En ellas hay una tabla por cada una de las siluetas. Primero se observó cuál era la silueta que le correspondía a cada sujeto atendiendo a su IMC. A continuación se seleccionó la tabla que le correspondía y se observó la puntuación obtenida en el grado de distorsión e insatisfacción. Con la combinación entre las puntuaciones de cada sujeto, se obtuvo el riesgo que presentaba: sin relevancia, posible desajuste o riesgo, moderado o alto.

En cuanto a la Escala de Conducta Alimentaria y Relación Corporal (ECARC), se analizó la capacidad descriptiva de sus ítems: máximo y mínimo, media, desviación estándar, asimetría, curtosis y el valor de alfa si el ítem es eliminado. Para el análisis de la relación entre el riesgo de sufrir TCA y las puntuaciones totales obtenidas en la escala creada, se realizó un ANOVA de un factor con el fin de comparar las medias de la variable dependiente a partir de más de dos categorías de una misma variable independiente. Una vez obtenidos los resultados del ANOVA, para evitar la tasa de error, se ejecutaron las posteriores comparaciones múltiples, o post-hoc, bien de Tukey, en el caso de la existencia de homogeneidad de varianzas, bien de Games-Howell, cuando las varianzas no se podían asumir como iguales, ambas con un nivel de significación de $\alpha = .05$. Asimismo, se realizaron ANOVA de un factor para analizar la diferencia de medias obtenidas atendiendo al curso escolar.

Resultados

En primer lugar, como se muestra en la tabla 1, se calcularon los rangos de percentiles de los sujetos, teniendo en cuenta su altura, su peso y su IMC. Estos rangos permitieron conocer qué silueta le correspondía a cada sujeto atendiendo a su IMC. Se cons-

tató que entre los sujetos de la muestra no existían grandes diferencias en función del sexo, por lo que se optó por una única tabla que incluía a todas las personas participantes.

Tabla 1

Correspondencia de las Siluetas con los Rangos Centiles

Silueta Rango Centil IMC		
8	95-99	24.5 o >
7	85-94	21.86-24.49
6	71-84	19.86-21.85
5	50-70	18.51-19.85
4	30-49	17.26-18.50
3	16-29	16.26-17.25
2	6-15	15.01-16.25
1	1-5	15.00 o <

A continuación, para conocer el riesgo que tenían los sujetos de padecer Trastornos de la Conducta Alimentaria, se calculó el Índice de Distorsión y el Índice de Insatisfacción (ver tabla 2).

Tabla 2

Frecuencias de Índices de Distorsión e Insatisfacción

Índice de Distorsión Índice de Insatisfacción				
Frecuencia	% Hombres	% Mujeres	% Hombres	% Mujeres
-5.0	0.4	0.0	0.0	1.2
-4.0	0.4	0.4	0.0	1.2
-3.0	4.0	2.2	0.0	3.5
-2.0	11.1	12.3	2.2	11.4
-1.5	1.6	0.0	0.7	0.0
-1.0	16.6	26.3	17.2	31.0
-0.5	0.4	0.0	6.6	0.4
0.0	20.9	17.1	46.0	45.5
1.0	22.1	13.2	20.0	5.1
1.5	0.4	0.0	2.9	0.0
2.0	13.8	18.0	3.3	0.8
3.0	7.1	7.9	0.8	0.0
4.0	1.2	1.8	0.0	0.0
5.0	0.0	0.9	0.4	0.0

En el caso de los hombres, en cuanto al Índice de Distorsión, se observa que el 20.9% tiene un valor 0, es decir, que no muestra distorsión. Por otro lado, el 44.6% obtiene valores positivos (los sujetos han elegido una figura más gorda de la que le corresponde) y el 34.5 % obtiene valores negativos (los sujetos han elegido una figura más delgada de la que le corresponde). En cuanto a las mujeres, el 17.1% no indica ningún grado de distorsión. Por otro lado, el 41.8% muestra valores positivos y el 41.1% muestra valores negativos.

En lo respectivo al Índice de Insatisfacción, en el caso de los hombres, el 46% tiene un valor 0, es decir, no demuestra insatisfacción. Por otro lado, el 27.27% obtiene valores positivos (desearía estar más gordo) y el 26.73% refleja valores negativos (desearía estar más delgado). En cuanto a las mujeres, se observa como el 45.5% tiene un valor 0, el 48.6% muestra valores negativos, deseando estar más delgada, y solo el 5.9% muestra valores positivos, deseando estar más gorda. Por lo tanto, se encuentra un porcentaje considerable de mujeres que no están satisfechas con su cuerpo, y a las que les gustaría estar más delgadas.

Teniendo en cuenta estos datos y considerando el total de personas participantes, se observan los siguientes resultados respecto al riesgo de sufrir trastornos alimentarios: el 17.3% presenta un riesgo alto o moderado, el 26.8% posible desajuste y el 55.8% sin relevancia.

En lo que respecta al riesgo de padecer TCA en función del curso académico del alumnado, se observa una tendencia positiva (ver tabla 3).

Tabla 3
Riesgo de Padecer TCA en función del Curso Escolar

		4.º EP	5.º EP	6.º EP	Total
Rango Riesgo	Riesgo A/M	24	33	35	92
	Posible Desajuste	47	58	37	142
	Sin Relevancia	90	110	96	296

Es decir, como se observa en la tabla 3, hay una tendencia positiva entre el curso escolar y el riesgo de padecer TCA, puesto que en 6.º curso es donde más personas con riesgo se han encontrado. El mayor número de posibles desajustes y puntuaciones sin relevancia se da en 5.º curso. La prueba de Chi-cuadrado de Pearson permite constatar que las diferencias encontradas son estadísticamente significativas ($p = 0.003$).

Por otra parte, atendiendo al segundo objetivo específico de esta investigación, el cual se centra en el diseño y validación de la Escala de Conducta Alimentaria y Relación Corporal (ECARC), se obtuvieron diversos resultados, comenzando por los análisis descriptivos de sus ítems. Como se observa en la tabla 4, esta escala se divide en dos dimensiones: la relación con la alimentación (ECA) y la relación con la imagen corporal y las presiones corporales de los iguales (ERC).

Tabla 4
Análisis Descriptivos de los Ítems ECARC

Ítems	Media	Desv. Estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis	α si el ítem es eliminado
ECA 1	3.40	1.35	1.83	-0.84	-0.098	.72
ECA 2	4.26	1.20	1.44	-1.59	1.500	.59
ECA 3	4.29	1.10	1.22	-1.39	0.880	.71
ECA 4	3.88	1.31	1.71	-0.81	-0.500	.71
ERC 5	3.89	1.45	2.12	-0.91	-0.660	.70
ERC 6	4.14	1.40	1.96	-1.32	0.500	.69
ERC 7	4.22	1.27	1.63	-1.40	0.580	.70
ERC 8	3.05	1.29	1.45	-0.88	-0.925	.71
ERC 9	3.26	1.42	1.28	-1.39	-1.270	.69
ERC 10	4.15	1.18	2.08	-0.98	-0.450	.63
ERC 11	3.85	1.28	1.55	-1.25	-0.820	.72
ERC 12	3.42	1.45	1.82	-0.81	-1.030	.68

* ECA: Escala Conducta Alimentaria; ERC: Escala Relación Corporal

El número de personas que respondieron a este cuestionario fue de 530 sujetos, y considerando que las respuestas se valoraban dentro de una escala Likert donde 1 era verdadero y 5 falso, la puntuación máxima ha sido 5 y la mínima 1. Se observa que todas las medias puntúan entre 3 (ni verdadero ni falso) y 4 (sobre todo falso). En cuanto a la desviación estándar, todas las puntuaciones son mayores a 1. Cabe destacar que no hay ni asimetría ni curtosis en la distribución de las respuestas de cada ítem. En lo que respecta al valor del índice alfa si el ítem es eliminado, se observa que todos los valores oscilan entre .60 y .70 y que la consistencia interna de cada escala mejoraría si se eliminan el ítem ECA2 («Me gusta comer con mis compañeras/os») y el ítem ERC5 («Mis compañeros/as me dicen que adelgace»). Teniendo esto en cuenta, se obtiene como índice de consistencia interna para la escala de la relación con la comida (ECA) un alfa de Cronbach de .76, y en la dimensión de la relación con la imagen corporal y las presiones corporales (ERC) un alfa de Cronbach de .78.

A continuación, se realizó un ANOVA de un factor para conocer la relación entre los rangos de riesgo de padecer TCA y la suma total de las puntuaciones que obtienen los sujetos en la Escala de Conducta Alimentaria (ECA) y Relación Corporal (ERC), seguido de las pruebas *post-hoc* o comparaciones múltiples para comprobar la existencia de posibles diferencias significativas entre los grupos.

Atendiendo a los resultados obtenidos en las tablas 5 y 6 se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($p < 0.001$). A primera vista se observa que entre el grupo de riesgo y los grupos de posible desajuste y sin relevancia, el grupo de riesgo obtiene puntuaciones medias más bajas en ambas escalas (ECA y ERC). Sin embargo, la diferencia de medias de estos dos últimos grupos no parece elevada. Las comparaciones múltiples permiten constatar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de riesgo frente a los grupos que presentan un posible desajuste y sin relevancia, no obstante, cabe señalar que el tamaño del efecto es pequeño ($\eta^2 = .21$).

Tabla 5
ANOVA de un factor entre el Riesgo de TCA y la Suma del ECA y ERC

		<i>n</i>	Media	Desv. Estándar	<i>F</i>	Sig.
Total ECA	Riesgo A/M	92	28.71	6.02	5.48	<.001
	Posible Desajuste	141	36.55	5.38		
	Sin Relevancia	297	37.52	5.18		
Total ERC	Riesgo A/M	92	39.16	6.58	7.92	<.001
	Posible Desajuste	141	46.80	6.01		
	Sin Relevancia	297	47.51	5.13		

Tabla 6
Comparaciones Múltiples

	Total ECA			Total ERC		
	Rango Riesgo	Rango Riesgo	Diferencia Medias	Rango Riesgo	Rango Riesgo	Diferencia Medias
Games Howell	Riesgo	Posible desajuste	-4.25*	Riesgo	Posible desajuste	-5.72*
		Sin relevancia	-4.72*		Sin relevancia	-5.09*
	Posible desajuste	Riesgo	5.02*	Posible desajuste	Riesgo	7.02*
		Sin relevancia	-0.38		Sin relevancia	-0.48
	Sin relevancia	Riesgo	5.29*	Sin relevancia	Riesgo	7.49*
		Posible desajuste	0.25		Posible desajuste	0.46

Finalmente, se comparó el riesgo de TCA con los valores en las dimensiones de la escala ECARC atendiendo a los diferentes cursos escolares (ver tabla 7). Se comprueba que en los tres cursos escolares existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) en lo que respecta al riesgo de TCA y las medias obtenidas en las escalas ECA y ERC entre los grupos. En todos los casos se vuelve a observar una media inferior en el grupo de riesgo, y una media más alta en los grupos de posible desajuste y sin relevancia. El tamaño del efecto de estas diferencias es pequeño ($\eta^2 = .30$).

Asimismo, vuelve a observarse una tendencia ascendente en cuanto al curso escolar y el riesgo de TCA, puesto que los sujetos de riesgo de 6º curso son los que peores puntuaciones han obtenido. Esto podría estar señalando que cuanto más se acercan a la adolescencia, peor parece ser la relación que los y las estudiantes tienen con la alimentación y con su imagen corporal.

Tabla 7

**Diferencias entre los Cursos Escolares en el Riesgo de TCA,
la Conducta Alimentaria y la Relación Corporal**

4. curso	Rango Riesgo	n	Media	Desv. Estándar	F	Sig.
Total ECA	Riesgo A/M	24	16.29	3.89	7.51	.032
	Posible desajuste	47	16.76	3.22		
	Sin relevancia	90	16.78	3.21		
Total ERC	Riesgo A/M	57	25.08	3.72	5.36	.021
	Posible desajuste	60	26.86	3.42		
	Sin relevancia	143	26.88	4.02		

5. curso	Rango Riesgo	n	Media	Desv. Estándar	F	Sig.
Total ECA	Riesgo A/M	33	15.64	3.59	1.47	.038
	Posible desajuste	58	16.28	3.24		
	Sin relevancia	110	16.13	3.28		
Total ERC	Riesgo A/M	33	25.37	4.25	2.85	.045
	Posible desajuste	58	25.72	4.71		
	Sin relevancia	110	26.39	3.90		

6. curso	Rango Riesgo	n	Media	Desv. Estándar	F	Sig.
Total ECA	Riesgo A/M	35	14.83	3.40	3.86	.002
	Posible desajuste	37	15.83	3.16		
	Sin relevancia	96	16.06	3.21		
Total ERC	Riesgo A/M	35	22.97	3.85	8.41	<.001
	Posible desajuste	37	25.44	3.86		
	Sin relevancia	96	25.92	4.12		

* ECA: Escala Conducta Alimentaria; ERC: Escala Relación Corporal.

Discusión

Una vez finalizado el análisis, es relevante realizar la discusión de los resultados obtenidos. En primer lugar, cabe destacar que mediante el uso del Test de Siluetas para Adolescentes (Maganto y Cruz, 2008) previamente validado con sujetos de entre nueve y doce años de edad, se ha podido observar la existencia del riesgo de sufrir TCA a una edad temprana (Pursey *et al.*, 2021). Igualmente, se detectan diferencias entre los cursos escolares, puesto que en 6º curso de Educación Primaria ha sido donde se ha encontrado un mayor número de personas que presentan un posible riesgo de TCA.

Estos resultados podrían estar indicando que, cuanto más alto es el curso escolar y la edad del alumnado el riesgo de sufrir un trastorno alimentario es mayor. Dichos resultados concordarían con la existencia de una mayor prevalencia de trastornos alimentarios en la edad adolescente, dados los cambios biológicos y físicos que se producen en la pubertad (Gaete y López, 2020). No obstante, debe tenerse en cuenta que este es un estudio de corte transversal, por lo que esta afirmación debe tomarse con cautela, siendo muy interesante considerar a futuro la realización de estudios longitudinales que puedan confirmar o refutar estos resultados.

En cuanto a la relación entre los rangos de riesgo y las puntuaciones totales obtenidas en la Escala de Conducta Alimentaria y Relación Corporal (ECARC), se ha podido observar cómo las personas con mayor riesgo de sufrir TCA, y más concretamente el alumnado de sexto curso, son quienes muestran peor relación con la comida y con su imagen corporal, y quienes perciben mayores presiones corporales por parte de sus iguales. Esto confirmaría la existencia de situaciones en el ámbito escolar que podrían incidir negativamente en la relación con la imagen corporal y podrían aumentar la vulnerabilidad a desarrollar dicho trastorno (Samatán-Ruiz y Ruiz-Lázaro, 2021).

Esas situaciones, al igual que el riesgo de sufrir un TCA a una edad precoz, podrían repercutir negativamente en el ajuste escolar del alumnado. Estas patologías provocan fatiga, déficit de concentración y/o dificultades cognitivas debidas a la desnutrición o a los atracones de comida, infiriendo en la capacidad para prestar atención en clase, retener información o completar tareas, lo que afectaría negativamente a su rendimiento académico (Ruiz-Lázaro *et al.*, 2022).

Por otro lado, cabe subrayar la importancia de las relaciones sociales en esta etapa del desarrollo. Padecer un TCA podría desencadenar conductas de aislamiento o vergüenza de comer frente a sus iguales, lo que favorecería el aislamiento social, el rechazo o la baja autoestima, incidiendo negativamente en el proceso de socialización (Bould, 2016). Asimismo, la ansiedad, la depresión o los cambios de humor son trastornos que frecuentemente conviven con este tipo de patologías. Éstas podrían generar dificultades de adaptación a diferentes situaciones escolares como enfrentarse a un examen, cumplir con los deberes o aceptar críticas constructivas de maestros/as y compañeros/as (Sundquist y Crump, 2021).

Por último, la falta de autoestima y la insatisfacción corporal, relacionadas con los trastornos alimentarios, juegan un papel significativo en el desarrollo personal y social del individuo, las cuales afectarían a su participación activa en la escuela, tanto en lo académico como en actividades extracurriculares (Sundquist y Crump, 2021). Por lo tanto, será relevante dotar a los agentes escolares de herramientas para detectar esta patología en el aula, al igual que realizar una labor de prevención en la etapa académica de Primaria, con el fin de proporcionar al alumnado un buen ajuste tanto personal como escolar (Arija-Val y Canals, 2022).

Considerando que la escuela constituye un entorno idóneo para la detección y prevención de los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), es importante destacar que en Euskadi no se ha identificado la existencia de ningún protocolo activo orientado a este fin. Asimismo, no se dispone de cuestionarios diseñados específicamente para evaluar el riesgo de desarrollar un TCA en el ámbito escolar. Aunque, como expresa la

ley educativa LOMLOE (Gobierno de España, 2020), la educación debe garantizar el desarrollo personal de cada alumno/a y la promoción del bienestar emocional. De igual forma, en el ámbito escolar en Euskadi, en el Decreto 77/2023, de 30 de mayo, del currículo de Educación Básica (Gobierno Vasco, 2023a), se propone el desarrollo integral del alumnado atendiendo a su salud mental. En concreto, desde el aula sería beneficioso realizar actividades específicas de fomento del bienestar y aceptación personal, así como de mejora de la autoestima y prevención de los trastornos mentales, proporcionando también al alumnado información y recursos sobre los TCA y sus consecuencias (Antolín, 2017).

En cualquier caso, los resultados de este estudio deben interpretarse considerando sus limitaciones. En primer lugar, no se han incluido variables como las calificaciones de los estudiantes, el autoconcepto o el nivel de implicación escolar. La incorporación de estas variables permitiría analizar si los alumnos con mayor riesgo de TCA también enfrentan mayores dificultades académicas. Además, como se ha mencionado, el estudio presenta un diseño transversal, por lo que sería necesario llevar a cabo investigaciones longitudinales para confirmar si el patrón observado (mayor riesgo de TCA en los últimos años de primaria) responde a un proceso evolutivo vinculado a los cambios propios de la pubertad. Por último, sería aconsejable replicar estos hallazgos con una muestra aleatoria más amplia, que permita obtener conclusiones más sólidas.

Para concluir, teniendo en cuenta que hasta ahora las investigaciones realizadas acerca de este constructo se han centrado mayoritariamente en población adolescente (Gaete, y López, 2020), se podría afirmar que este estudio aporta información relevante en cuanto a la detección precoz de los TCA: se han encontrado 92 sujetos que presentan un posible riesgo de desarrollar TCA en un futuro, una cantidad considerable dentro de la muestra del estudio, lo que subraya la necesidad de una detección precoz y de estrategias de prevención dentro del ámbito escolar, dirigidas específicamente a esta población.

Referencias

- American Psychological Association (APA) (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.th ed. [DSM-5]). Masson.
- Antolín, M. (2017). 3 dinámicas para prevenir la insatisfacción corporal. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 50(65), 50-64. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.50.65.50>
- Arija-Val, V., Santi-Cano, M. J., Novalbos-Ruiz, J. P., Canals, J., y Rodríguez, A. (2022). Epidemiología y tendencias de los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición Hospitalaria*, 39(4), 8-15. <https://doi.org/10.20960/nh.03912>
- Arija-Val, V., y Canals, J. (2022). Factores de riesgo y estrategias de prevención en los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición Hospitalaria*, 39(2), 16-26. <https://doi.org/10.20960/nh.03435>
- Aznar, M., Herrero-Martin, G., y Jáuregui-Lobera, I. (2022). Diseño de un programa de prevención de Trastornos de la Conducta Alimentaria en niños. *Journal of Negative and No Positive Results*, 7(2), 126-159. <https://doi.org/10.19231/jonpr.2022.07.02.126>

- Behar, R. (2010). La construcción cultural del cuerpo: el paradigma de los trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 48(4), 319-334. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272010000400003>
- Bould, H. (2016). The influence of school on whether girls develop eating disorders. *International Journal of Epidemiology*, 45(2), 480-488. <https://doi.org/10.1093/ije/dyv366>
- Caro, K. A. (2019). *Los hábitos alimenticios y el rendimiento académico de los estudiantes de la institución educativa Teresa Gonzales*. Universidad Nacional.
- Centellas, A., y Yonoshiro, B. (2015). *Sintomatología de trastornos alimentarios y percepción de rendimiento académico*. Universidad Católica de Santa María.
- Claydon, E., y Zullig, K. J. (2020). Eating disorders and academic performance among college students. *Journal of American College Health*, 68(3), 320-325. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1606980>
- De la Cruz, L., Saavedra, L., Vega, J., Ramos, W. G., y Huari, M. (2023). Impacto de la nutrición en el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9074-9089. <https://doi.org/10.37023/clrsc.7.5.9074>
- Diener, E. (2005). Age and subjective well-being: An international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324. <https://doi.org/10.1002/9781118877251.ch16>
- Gaete, V., y López, C. (2020). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes. Una mirada integral. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(5), 784-793. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062020000500784>
- Gismero, M. E. (2020). Factores de riesgo psicosociales en los Trastornos de la Conducta Alimentaria. *Revista de Psicoterapia*, 31(115), 33-47. <https://doi.org/10.5944/psicoterapia.31.115.312>
- Gobierno de España (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2021.
- Gobierno Vasco (2023a). Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*.
- Gobierno Vasco (2023b). *Estrategia de Salud Mental de Euskadi 2023-2028*. Administración del País Vasco, Departamento de Salud.
- Gómez del Barrio, A., Gaite, L., Gómez, E., y Fernández, L. (2021). *Guía de Prevención de los Trastornos de la Conducta Alimentaria y el Sobrepeso*. Dirección General de Ordenación y Atención Sanitaria.
- Graell, M., Montarroso, A., y Barrios, M. (2015). Signos de alerta en los trastornos de la conducta alimentaria en atención primaria. *Actualización en Pediatría*, 12, 423-430.
- Guajardo, M., Otarola, P., Cea, C., y Vásquez, C. (2022). Trastorno alimenticio. *Revista ANACEM*, 16, 10-13.
- Hernández, M., López, D. R., Herrera, J. C., y Díaz, G. (2021). Trastornos de la conducta alimentaria. *Boletín Científico de la Escuela Superior de Tula*, 7(14), 15-21.
- Herrero, M. M., Tejedor, P., Arribas, M. R., y Herrero, B. (2022). *Orientaciones para dar respuesta al alumnado con trastorno de la conducta alimentaria en la escuela inclusiva*. Junta de Castilla y León.
- Lozano-Muñoz, N., Borralló Riego, Á., y Guerra Martín, M. D. (2024). Efectividad de las intervenciones para mitigar la influencia de las redes sociales en la anorexia y bulimia nerviosa. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 47(1), 25-35. <https://doi.org/10.5209/anss.2024.47.1.25>

- Maganto, C., y Cruz, M. (2008). *Test de siluetas para adolescentes*. TEA ediciones.
- Moreno, L. (2016). *¿A qué edad fue tu primera dieta?*. Madreselva.
- Penna, M., y Garrido, M. (2008). *Anorexia y bulimia: ¿cómo ayudar?: guía de recursos para el tratamiento de los trastornos del comportamiento alimentarios*. Instituto de Nutrición y Trastornos Alimentarios.
- Pursey, K., Burrows, T., Barker, D., Hart, M., y Paxton, S. J. (2021). Disordered eating, body image concerns, and weight control behaviors in primary school aged children. *International Journal of Eating Disorders*, 54(10), 1730-1765. <https://doi.org/10.1002/eat.23545>
- Rabadán, J., y Giménez, A. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX1*, 15(2), 185-212. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.132>
- Ríos, P. B. (2017). Cuestionarios usados en pacientes con trastornos de la conducta alimentaria. *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, 8(26), 2810-2821.
- Ruiz, M. (2019). *Prevención de trastornos alimentarios basada en factores de riesgo y protección*. Juan Pablos Editores.
- Ruiz-Lázaro, P. M., Imaz-Roncero, C., y Pérez-Hornero, J. (2022). Autoestima, imagen personal y acoso escolar en los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición Hospitalaria*, 39(2), 41-48. <https://doi.org/10.20960/nh.03939>
- Salinas, N., y García, N. (2022). Salud mental: llamadas de niños y adolescentes a la Fundación ANAR en 2022. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 56-75.
- Samatán-Ruiz, E. M., y Ruiz-Lázaro, P. M. (2021). Trastornos de la conducta alimentaria durante la pandemia covid-19: estudio transversal. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 38(1), 40-52. <https://doi.org/10.7704/psiquiatría.2021.01.040>
- Sundquist, K., y Crump, C. (2021). School achievement and risk of eating disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(1), 41-46. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.830>
- Toledo, P., y Sánchez, J. M. (2016). *Trastornos de la conducta alimentaria en el contexto escolar*. Deporte, Cultura y Sociedad.
- Valverde, P., Rivera, F., Pérez, R. S., Lara, L., y Moreno, C. (2016). Diferencias de género en la imagen corporal y su importancia en el control de peso. *Escritos de Psicología*, 9(1), 42-50.
- Velasque, J. P., Grados-Espinoza, P., y Luna-Córdova, C. J. (2022). Prevalencia y factores del trastorno alimentario en estudiantes de Perú. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 23(4), 86-96. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2022.06.001>

Reseña biográfica

Elda Ugarte Mota. Es graduada en Educación Infantil, con máster en Psicodidáctica por la Universidad del País Vasco. Actualmente está realizando su tesis doctoral dentro del programa de doctorado de Psicodidáctica (UPV/EHU) financiada por el Gobierno Vasco. Es miembro colaborador del grupo de investigación Psikor, y sus líneas de investigación son los Trastornos de la Conducta Alimentaria y el ajuste personal y escolar, sobre las que se encuentra desarrollando algunos artículos científicos.

María Sánchez Gómez. Es graduada en Educación Infantil por la Universidad del País Vasco y en Educación Primaria por la Universidad Camilo José Cela. Actualmente es estudiante del máster de Psicodidáctica (UPV/EHU). Es miembro colaborador del grupo de investigación Psikor, y sus líneas de investigación son el apego y el ajuste psicosocial, sobre las que se encuentra desarrollando algunos artículos científicos.

Eider Goñi. Es Profesora agregada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UPV/EHU, ha sido IP de dos proyectos obtenidos en convocatorias competitivas. En la actualidad, forma parte del grupo Psikor, Grupo de Investigación con el proyecto titulado «Modelo Psikor de ajuste escolar en alumnado adolescente con y sin NEAE: factores contextuales, variables psicológicas y educativas, y un modelo de intervención para su mejora». Ha publicado 38 trabajos científicos y cuenta con dos sexenios.

Iker Izar de la Fuente. Es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Es miembro del grupo de investigación consolidado Psikor y su línea de investigación se centra en el efecto de diferentes variables contextuales, principalmente el apoyo social, y psicológicas sobre el ajuste escolar del alumnado adolescente. Es autor de 15 artículos científicos relacionados indexados en distintas bases de datos.

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

ZABALDUZ

Jardunaldiak, kongresuak, sinposioak, hitzaldiak, omenaldiak
Jornadas, congresos, simposiums, conferencias, homenajes

UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua
argitaletxea@ehu.eus • 94 601 2227
Liburutegi Nagusia, 1. solairua
Sarriena auzoa z/g. Bizkaiko campusa
www.ehu.eus/argitalpenak

Servicio Editorial de la UPV/EHU
editorial@ehu.eus • 94 601 2227
Biblioteca central, 1ª planta
B.º Sarriena s/n. Campus de Bizkaia
www.ehu.eus/argitalpenak