

INVESTIGAR EN EDUCACIÓN PARA CAMBIAR LA SOCIEDAD. EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES



Fernando Martínez-Abad
Juan Pablo Hernández-Ramos
José Carlos Sánchez-Prieto
(Eds.)

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

ISBN 13-978-84-09-63147-6

Documento resultante del Proyecto de Innovación Docente ID2018/113 *Difusión de los resultados de las investigaciones realizadas por los estudiantes de grado en las asignaturas de Metodología de Investigación.*

Editores: Fernando Martínez-Abad, Juan Pablo Hernández-Ramos, José Carlos Sánchez-Prieto

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas (CC BY-NC-ND 4.0)



ÍNDICE

1. PREFACIO. Investigación educativa: engranaje del cambio social	6
<i>Fernando Martínez Abad</i>	
2. Tipos de agresiones por pertenecer al colectivo LGTB* en el contexto académico	9
<i>Uxue Iturburu Ubillos, Sandra Martín Rebollo y Mikel Otamendi Cirauq</i>	
3. Rediseño de espacios universitarios para la reducción del tabaquismo	30
<i>Pablo Caletrio Sánchez, Candela Matías Vicente, Ester Mitjavila García, Silvia Rodríguez Orio, Candela Rodríguez Ramos</i>	
4. Futuro de la Educación Sexual en la Enseñanza.....	41
<i>Ana Isabel Prieto García, Julia Liyin Santamaría Virumbrales y Ainhoa Sánchez Iglesias</i>	
5. Trabajo colaborativo en la formación del profesorado	58
<i>Lorena Alonso Sánchez, Alba Illera González, Arianne Martín Gómez, Minerva Romero García, Ariadna Sáez Frontera</i>	
6. Influenciabilidad y manipulación social	70
<i>Adrián Fernández Sánchez, Natalia Martín García, Lucía García Delgado, Lucía Ramírez Muñoz y Lucía Sánchez Martín</i>	
7. Nivel de vocación docente.....	92
<i>Ana Fernández Vivanco, Álvaro García González y María Puente Sota</i>	
8. Cómo influye el sentido de pertenencia escolar en el miedo al fracaso de los estudiantes.....	105
<i>Elena Pérez Brime e Iria González Vila</i>	
9. La Educación como erradicadora de la Ablación Genital Femenina	119
<i>Lorena Pascual Fernández, Lucía Aguilar del Río, Raquel López Vázquez, Vera Sánchez Sánchez, Beatriz Vinagre Sánchez y Lucía Marino Amigo</i>	
10. La relación del miedo al fracaso con el absentismo escolar y con la salud	146
<i>Elia Andrés Sánchez, Andrea Ocampo Alegría y Elena Yin Ye</i>	

11. Factores influyentes en la elección del Grado: Una investigación experimental en alumnos universitarios.....	160
<i>Elena Blanco Riobos, Claudia Shima Ruano y Marina Villanueva Iglesias</i>	
12. Deporte y salud mental en el ámbito educativo.....	176
<i>Diego Cano Hernán, Juan Carlos Guerrero Casado, Luis Javier Cabrera Pérez, Laura Jiménez Villar y José Ángel Pérez</i>	
13. La salud mental en la etapa de Educación Primaria	188
<i>Pablo De Amallo Rodríguez, Laura Cuesta Hernández, Victoria Hernández Vicente, Juan Losada Lago y Noelia Pinchete Agudo</i>	
14. El juego como herramienta educativa	196
<i>Álvaro de la Calle Hernández, Clara García Monterrubio y Sara Sánchez Tudero</i>	
15. Influencia de la lectura en el rendimiento académico de los repetidores, según su género	209
<i>Sheila Gómez Pérez, Anita Alexandra Gaina y Carla Filgueira Dios</i>	
16. Influencia de las redes sociales en la autoestima de la población joven y sus consecuencias.....	224
<i>Eva Serrano Hernández , Abril Alves Santos, Sarai Périz Sarasa, Violeta Martín de Castro, Irune Elixé Tierra y Pamela Solís Aránguiz</i>	
17. Explorando las influencias de la soledad y la capacidad para construir amistades en relación a la resiliencia.....	240
<i>Lucía López Ruano, Nuria García Ouro y Jessica Ndong Bitá</i>	
18. La transformación de los vínculos afectivos de las personas LGBTQ+ en la etapa de la adolescencia	255
<i>Lucía De Pablo Rico, Ana Martín Moralejo, Luz Pastor Hernández, Alba Sánchez Las Heras y Elena Vadillo García</i>	
19. Contraste intergeneracional de la sexualidad en la mujer gitana de Salamanca	272
<i>Irene Blanco Fontseré, Nazaret María Molina Rey, Carlos Carrasco Bueno y Mauricio Flor Flores</i>	

20. Las mujeres y el ocio nocturno.....286
*Asier Ayerdi, Carla Ballesteros, Izaskun Braco, Garazi Gutierrez, Elia Hierro,
Claudia Alonso*
21. Influencia de la vocación sobre la motivación en el grado de Educación Primaria .303
Alba Rodríguez Santalices, Alicia González Durán y Ana Albeck Cirerol

1. PREFACIO. Investigación educativa: engranaje del cambio social

Fernando Martínez Abad

*Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación
Área de Métodos de Investigación
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Universidad de Salamanca*

La labor fundamental de los centros educativos en general, y de las universidades en particular, es ofrecer una formación de calidad a sus estudiantes, adecuada a las necesidades de la sociedad en la que se encuadran. En el marco de los procesos de formación basados en competencias, tal y como se instauró a partir del impulso de la convergencia del Plan Bolonia, que dio lugar al Espacio Europeo de Educación Superior, la formación universitaria debe aumentar su enfoque tradicionalmente orientado a los saberes conceptuales y factuales. En este sentido, el nuevo foco debe ser más amplio, apuntando también hacia cuestiones procedimentales y actitudinales, más cercanas al saber hacer y al saber ser/estar. Este nuevo punto de vista permite concebir el hecho educativo como una herramienta fundamental en la promoción de ciudadanos activos y comprometidos con las problemáticas y cuestiones de mejora propias de sus sociedades, ámbitos de conocimiento, y entornos cercanos.

Siguiendo estas ideas y preceptos fundamentales, los profesores y profesoras universitarios de las materias vinculadas a la Metodología de Investigación en Educación debemos asumir la responsabilidad y obligación de enseñar a nuestros estudiantes a mejorar la educación, la sociedad, y el mundo a través del diseño e implementación de procesos planificados y sistematizados para el estudio, análisis e intervención sobre las distintas realidades sociales y educativas de interés. En este sentido, la enseñanza de la Metodología de Investigación en Educación no debe circunscribirse al simple estudio y conocimiento de las técnicas y elementos propios de esta materia. Debemos sobrepasar, junto con nuestros estudiantes, estas barreras invisibles pero sólidas, representadas y soportadas por los muros físicos de nuestras aulas, y enseñar no solo cómo se puede mejorar la sociedad, sino también a mejorarla efectivamente.

Las Jornadas sobre Metodología de Investigación en Educación (JOMEINED) son una oportunidad formidable para vincular la labor teórica desarrollada en las aulas, en ocasiones ingrata y poco motivadora, con las realidades sociales, que se encuentran a la vez tan cerca y tan lejos de los procesos formales de enseñanza-aprendizaje. En estas Jornadas, que cumplen este año 2024 su sexta edición, los estudiantes de todas las titulaciones de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca tienen la posibilidad de compartir sus proyectos y hallazgos, que presentan, desde un prisma educativo, aportaciones, evidencias, y soluciones valiosas en torno a problemas sociales relevantes.

Es importante destacar que las JOMEINED surgieron gracias al Proyecto de Innovación y Mejora Docente titulado “*Difusión de los resultados de las investigaciones realizadas por los estudiantes de grado en las asignaturas de metodología de investigación*”, financiado por la Universidad de Salamanca con referencia ID2018/113 (Hernández Ramos et al., 2019), y dirigido por el profesor Juan Pablo Hernández Ramos. Fue en el marco de este proyecto que se organizó y celebró la I

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Jornada Sobre Metodología De Investigación En Educación (JOMEINED). Esta fue la primera ocasión en la que los estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social tuvieron la posibilidad de exponer los resultados de sus trabajos más relevantes a toda la comunidad educativa. Junto con el desarrollo de las Jornadas, para maximizar la difusión y transferencia de estos valiosos resultados, se publicó un primer libro con los trabajos de los estudiantes (Hernández Ramos, 2019).

Los buenos resultados obtenidos en estas primeras Jornadas llevaron al equipo de profesores de Métodos de Investigación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca a instaurar un evento científico anual, las JOMEINED, que salvo el descanso obligado por la pandemia, se han mantenido vivas ininterrumpidamente desde 2021, llegando en 2024 a su sexta edición.

Aunque la segunda edición, que ya incorporó a los estudiantes del Grado en Maestro de Educación Infantil, no llegó a celebrarse debido a la pandemia, los trabajos de estos estudiantes se presentaron en la tercera edición, durante el curso 2020/2021. Dadas las medidas extraordinarias derivadas del COVID-19, persistentes en este momento, estas jornadas se celebraron en formato 100% online, emitidas en *streaming* a través de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=f163TY_mcW0).

Con la nueva normalidad, durante el curso 2021/2022 las IV JOMEINED se celebraron en formato híbrido, presencialmente en el Salón de Actos de la Facultad de Educación para los estudiantes que presentaron sus trabajos, y de manera online en *streaming* a través de YouTube para los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa interesados en las jornadas.

Siguiendo la tradición instaurada en la primera edición, los resultados de la tercera y cuarta edición de las JOMEINED se publicaron en un libro disponible en abierto a través del repositorio académico de la Universidad de Salamanca para cualquier persona interesada (Hernández Ramos et al., 2023).

Tras superar el periodo más difícil de la crisis sanitaria, la quinta edición de las JOMEINED recuperó su normalidad presencial, se celebró a finales del curso 2022/2023 e incluyó un total de 10 trabajos, repartidos entre todos los Grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Del mismo modo, las VI JOMEINED se celebraron presencialmente en mayo de 2024, incluyendo 11 trabajos de los estudiantes, y reflejando la amplia variedad de temáticas, enfoques y soluciones que emergen desde las distintas especialidades de las Ciencias de la Educación.

La diversidad de trabajos presentados en este volumen, que incluye las 21 propuestas presentadas en las V JOMEINED y VI JOMEINED, refleja la complejidad y amplitud del ámbito educativo. Se incluyen propuestas enmarcadas tanto dentro de la educación formal como de la educación no formal, con enfoques metodológicos variados y abordadas desde perspectivas paradigmáticas diferenciadas y acordes a las necesidades detectadas.

Entre otras temáticas, destacan algunas que manifiestan las principales preocupaciones de nuestros jóvenes: violencia de género, educación sexual, derechos de colectivos desfavorecidos, competencias digitales y empleo de las tecnologías para la mejora educativa, metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adicciones, salud mental, etc.

En conclusión, estos 22 trabajos evidencian el papel clave que tiene la educación en general, y la investigación educativa en particular, en el abordaje y solución de los principales problemas sociales

que se vislumbran en este siglo XXI, y las soluciones que una investigación educativa de calidad puede aportar a los mismos.

Referencias

Hernández Ramos, J. P. (2019). *Investigar en la sociedad, para la sociedad. Experiencias de los estudiantes*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/140275>

Hernández Ramos, J. P., Martín Bartolomé, M. P., Herrero Herrero, R., Sánchez Prieto, J. C., & Verdugo Castro, S. (2019). *Difusión de los resultados de las investigaciones realizadas por los estudiantes de grado en las asignaturas de Metodología de Investigación*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/140606>

Hernández Ramos, J. P., Martínez Abad, F., & Sánchez Prieto, J. C. (2023). *A educar se aprende investigando. Experiencias de los estudiantes*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/151413>

2.

Tipos de agresiones por pertenecer al colectivo LGTB* en el contexto académico

Uxue Iturburu Ubillos, Sandra Martín Rebollo y Mikel Otamendi Cirauqui

Universidad de Salamanca

1. Introducción

La LGTB*fobia es un problema que afecta a muchas personas del colectivo a lo largo de toda su vida y en los distintos ámbitos que la forman. El colectivo LGTB* está expuesto al odio en todas sus formas (agresiones verbales, físicas, sexuales...) y, pese al avance de derechos sociales conseguidos en los últimos años, sigue siendo la diana contra la que volcar la agresividad de muchas personas.

Este informe pretende visibilizar la situación real de la LGTB*fobia en el sistema educativo. Para ello esta investigación se centra en recoger información acerca de cómo los alumnos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca han vivido en su trayectoria educativa la realidad del colectivo LGTB* (Anexo I. Glosario de términos LGTB*).

A través de este estudio se investiga la realidad que viven estas personas en el contexto académico y además se propone un futuro programa de prevención del acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTB*.

2. Justificación y marco teórico

En el Artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se reconoce que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (United Nations, s.f., art. 1), pero es evidente que no todas las personas pueden disfrutar plenamente de este derecho. “Hay millones de personas que cada día ven sabotada su dignidad e ignorados sus derechos más fundamentales” (Peribáñez, s.f. p. 472), como son en este caso las personas que pertenecen al colectivo LGTB*.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

El término LGTB* hace referencia, de forma inclusiva, a las personas que se identifican como Lesbianas, Gais, Transexuales, Bisexuales y al resto de personas que no forman parte de los estándares de género y orientación sexual “normalizados” (asexuales, intersexuales, etc.).

Y es que, a pesar de que esta realidad ha cambiado mucho en las últimas décadas, la discriminación sigue estando en el seno de la cultura social normativa y cisheteropatriarcal, que se traduce en constantes situaciones opresivas contra gente que incumple la norma social o contra personas dependientes dentro de la jerarquía social, como aquellas personas que son juzgadas previamente por su orientación sexual antes que por sus capacidades y potencialidades.

El concepto de LGTBfobia hace alusión al “rechazo, miedo, repudio, prejuicio o discriminación hacia mujeres u hombres que se reconocen a sí mismos como LGBTI” (Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid).

El acoso escolar LGTB-fóbico.

El acoso escolar LGTB-fóbico es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico por razón de orientación e identidad sexual producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado tanto en el centro educativo, como a través de las redes sociales (ciberacoso). El tipo de maltrato puede ser explícito, pero también limitarse al ámbito emocional o unir ambos. Implica a todos y a todas pues requiere de la pasividad del alumnado observador. Suele darse sin el conocimiento de los adultos pues sucede fuera de la vista del profesorado por lo que es necesaria una atención activa mayor para detectarlas, como la incompreensión familiar y social, falta de referentes, etc.

A pesar de los avances de las últimas décadas, la LGTB*fobia sigue existiendo, tanto como agresión directa como de forma sutil, generando agresiones y discriminación tanto física como psicológicamente. En los últimos años se ha demostrado que muchos jóvenes sufren acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTB*, llegando a conducirles hacia una depresión, ansiedad y/o pensamientos suicidas.

El discurso de odio hacia las personas LGTB*, ha supuesto la exclusión del colectivo, que ha tenido que recurrir a la invisibilidad para sobrevivir en una población que tiene como norma principal y excluyente la cisheterosexualidad binarista. Aunque se han logrado avances legales y sociales para garantizar los derechos de las personas LGTB*, la orientación sexual y las identidades de género siguen siendo una de las principales causas de agresiones entre los alumnos.

La mayoría de las agresiones detectadas hacia el colectivo LGTB* no se denuncian, lo que hace que las instituciones públicas carezcan de información oficial al respecto.

La presunción de culpabilidad sigue muy vigente en nuestra cultura: “me lo merezco”, “la culpa es mía por intentar ligar con un chico/chica, sin saber si es homosexual”, “es mejor no llamar la atención en la calle para que no me agredan”. Todo ello hace aún más difícil ayudar a las víctimas de las agresiones. Además, se ha podido observar que el discurso de odio no deja de crecer, tanto en lo privado, como en lo público. Cada vez son más los altavoces mediáticos de quienes solo fomentan el odio a la diversidad. Las redes sociales también juegan un papel fundamental en la difusión del

discurso de odio y el ciberacoso, y la legislación no está del todo actualizada respecto a las nuevas realidades.

La Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales en un informe de delitos de odio e incidentes discriminatorios al colectivo LGTBI 2018 expone que “según los informes del Ministerio del Interior, la orientación sexual y la identidad de género son algunos de los motivos que más delitos de odio provocan en nuestro país” (Rebollo et al., 2018, p. 6). También se expone la preocupación sobre las agresiones al colectivo, no solo por lo que supone esto para las víctimas, sino también por lo que suponen este tipo de agresiones para todas las personas pertenecientes al colectivo: disminución de la libertad y susceptibilidad de retraerse a la falsa seguridad de la invisibilidad.

El número de casos en el que hubo más de un agresor/a es de 34, lo que representa el 18% del total de casos. En un 37% los/as agresores son personas cercanas y/o conocidas de la víctima. Es significativo el porcentaje de agresores (17%) que forman parte del día a día de la persona LGTBI (encargados o compañeros de trabajo, de piso, de centro educativo o profesores, e incluso padres de compañeros). Asimismo, destacan las situaciones protagonizadas por sujetos que forman parte del vecindario de la víctima (12%) y los hechos protagonizados por empleados de locales y comercios, que representan el 7% del total y que junto con los que cometen los porteros de locales nocturnos (4%) reflejan la hostilidad que pueden llegar a encontrarse las personas LGTBI a la hora de disfrutar de bienes y servicios que forman parte del ocio y el bienestar básico de cualquier persona. (Rebollo et al., 2018, p. 34).

Del mismo artículo se destacan las cifras del año 2017 de los delitos de odio por LGTBIfobia: 629 incidentes de odio por orientación sexual o identidad de género (Rebollo et al., 2018).

Finalmente, se habla de ocho tipologías para diferenciar el tipo de agresión que se sufre: “lesiones, amenazas, discriminación, otros contra la Constitución, riña tumultuaria, desórdenes públicos, daños, contra la libertad de conciencia y los sentimientos religiosos, robo con violencia e intimidación, otros-” (Simón & Ángel, s.f). En el mismo artículo se considera que “no tendrá la misma incidencia tipológica los delitos cometidos por aporofobia o por antisemitismo que los delitos cometidos por LGTBIfobia” (Simón & Ángel, s.f).

Con este trabajo de investigación se pretende avanzar en la visibilización y profundización de las agresiones que han sufrido las personas que pertenecen al colectivo LGTB* de los grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca y cómo repercuten las mismas en su vida diaria y en su desarrollo personal, así como, analizar las situaciones discriminatorias que conducen a esta problemática.

Para ello, se han querido conocer las opiniones del colectivo y del resto de personas que estudian un grado en dicha Facultad al respecto, los tipos de agresiones que sufren estas personas por pertenecer al colectivo LGTB* y el lugar académico donde se dan con más frecuencia, dejando una puerta abierta a futuras investigaciones que puedan profundizar más siguiendo la misma línea. De la misma forma, se ha querido hacer una aportación para futuros planes de intervención o proyectos dentro de los centros educativos contra las agresiones al colectivo LGTB* en el ámbito académico.

Finalmente, se pretende que este trabajo de investigación aporte datos suficientes para poder poner soluciones al problema de LGTB*fobia que sufre la sociedad hoy en día, así como atender de manera efectiva las necesidades del colectivo LGTB* ofreciendo herramientas, como por ejemplo la propuesta de plan de intervención, que erradiquen el problema.

3. Metodología

3.1. Preguntas de investigación y objetivos.

Las preguntas de investigación de este estudio son las siguientes:

- ¿Han aumentado las agresiones al colectivo?
- ¿Cuáles son las necesidades que tiene el colectivo LGTB*?
- ¿De qué manera se desarrollan las agresiones en el ámbito académico?

En cuanto al objetivo general es el siguiente:

- Analizar la discriminación que han sufrido por la orientación sexual o identidad de género los estudiantes de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca que pertenecen al colectivo LGTB*.

Respecto a los objetivos específicos son los siguientes:

- Profundizar en el conocimiento de la diversidad de género y la orientación sexual.
- Conocer las opiniones de los alumnos acerca de la orientación sexual y la identidad de género.
- Identificar comportamientos de homofobia en el entorno escolar.
- Conocer los tipos de discriminación que han vivido las personas LGTB* que cursan un grado en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.
- Analizar las condiciones de igualdad o discriminación que viven las personas LGTB* de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

3.2. Paradigma, enfoque metodológico y diseño

Esta investigación está hecha desde un paradigma sociocrítico, entendiendo la realidad diversa que estudia y busca comprenderla para poder actuar sobre ella. El enfoque metodológico de este estudio es cuantitativo. El diseño de investigación es no experimental dado que no se ejerce ningún control sobre las variables. Por otro lado, se trata de un estudio transversal ya que se administra un cuestionario a diferentes personas en un mismo periodo de tiempo.

3.3. Variables

A través del instrumento de medida que se expondrá en siguientes apartados, se van a recoger datos sobre las siguientes variables: edad de los estudiantes, curso, nivel de estudios, percepción sobre el trato a personas LGTB*.

3.4. Población, muestreo y muestra

Respecto a la población y muestra de la investigación, la población son personas estudiantes de grado en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca pretendiendo que la muestra sea lo más amplia posible. La técnica de muestreo que se va a utilizar es no probabilística intencional por bola de nieve. Se elaborará un cuestionario y se mandará al mayor número de personas que cursan un grado en la Facultad con la instrucción de que esas personas, a su vez, lo reenvíen a más personas que también sean estudiantes de grado en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. En este estudio han participado 78 estudiantes de la Facultad de Educación.

3.5. Instrumentos empleados para la recogida de información

Para la recogida de información se ha decidido administrar un cuestionario elaborado *ad hoc* con 24 preguntas distintas que faciliten el acercamiento a la realidad que plantean los objetivos anteriormente mencionados.

Un cuestionario es, por definición, el instrumento estandarizado que utilizamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas. En pocas palabras, se podría decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés. (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011, p. 9)

Antes de contestar a las preguntas existe una breve introducción en la que se explica el fin con el que se realiza dicho cuestionario y la protección de la privacidad de cada persona que decida contestarlo.

En cuanto a las preguntas, en primer lugar, se hace una recogida de datos para la correcta identificación de las personas que participen en el cuestionario sin comprometer su privacidad, se hacen una serie de preguntas para conocer el rango de edad en el que se encuentran y su identificación sexual y de género ya se considera que es importante conocer estos datos para el correcto desarrollo de la investigación.

A continuación, las preguntas que se realizan van acorde con el tema a tratar, las agresiones al colectivo LGTB*, realizando preguntas para saber si en algún momento se han sentido amenazados, intimidados o incluso agredidos y dando lugar también a que se responda a una pregunta para saber si en algún momento han sido agresores o personas cómplices de estas situaciones.

Finalmente, la pregunta que se expone es una forma de saber si quizá estas agresiones podrían evitarse haciendo un llamamiento a la posibilidad de sesiones de sensibilización en las aulas. De la misma forma se deja un espacio para que aquellas personas que quieran, de manera opcional, puedan contar sus experiencias.

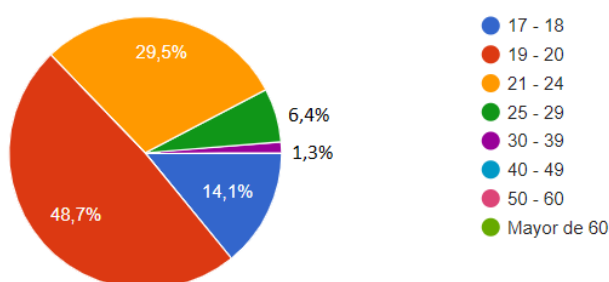
3.6. Análisis de datos

Una vez que se han recogido todos los datos del cuestionario se procede a su análisis, para ello se utilizan los gráficos generados por la aplicación de cuestionarios de Google y las tablas creadas en la aplicación Jasp.

4. Resultados

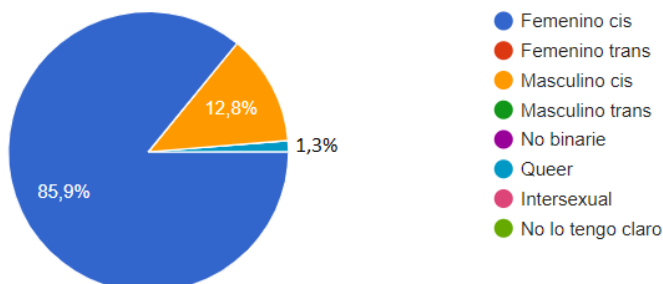
El cuestionario ha sido respondido por 78 personas de edades comprendidas entre los 17 y los 39 años, siendo casi la mitad de las respuestas (48.7%) de personas de entre 19 y 20 años (Figura 1).

Figura 1. ¿Cuál es tu edad?



El 85.9% (67 personas) son respuestas de mujeres cis, el 12.8% (10 personas) son de hombres cis y el 1.3% (1 persona) es de una persona queer (Figura 2).

Figura 2. ¿Con qué identidad de género te identificas?



También se ha preguntado la orientación sexual a los estudiantes de grado de la Facultad de Educación, obteniendo como respuestas un 44.9% de personas heterosexuales, un 41% de personas bisexuales y un 14.1% de personas homosexuales (Figura 3), por lo que un 55.1% son personas pertenecientes al colectivo LGTB* (Figura 4).

Figura 3. ¿De los siguientes términos con cuál te sientes más identificado/a?

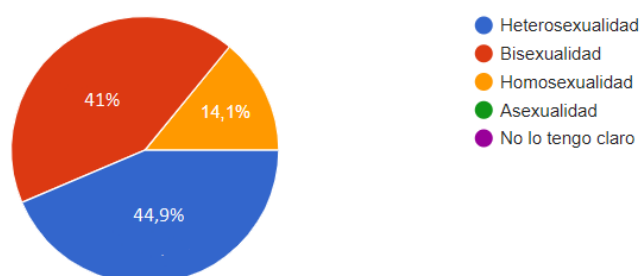
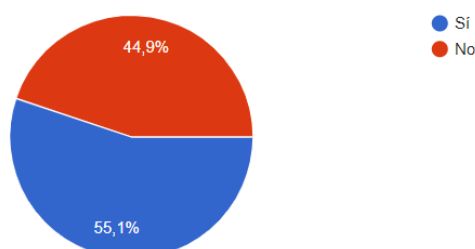
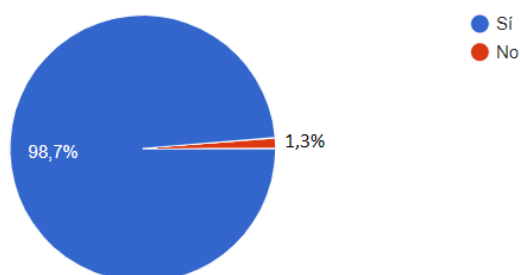


Figura 4. ¿Consideras que perteneces al colectivo LGTB*?



A la pregunta “¿Sabes qué significan las siglas LGTB*?” (Figura 5) el 98.7% de las personas han respondido que sí saben el significado, mientras que una persona no sabe el significado de todas las siglas.

Figura 5. ¿Sabes qué significan las siglas LGTB*?



En las Figura 6 y Figura 7 se puede ver la división de los estudiantes por titulación y curso. En este estudio las personas LGTB* están repartidas por todas las carreras.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Figura 6. ¿Actualmente qué estudias?

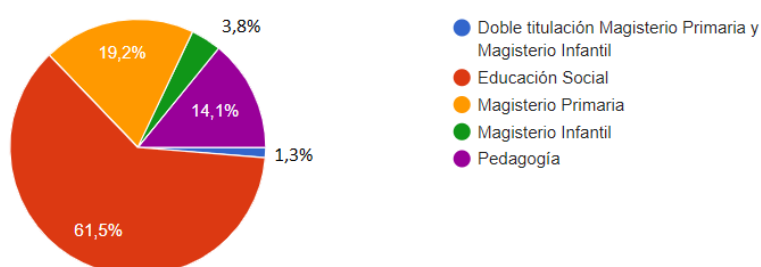
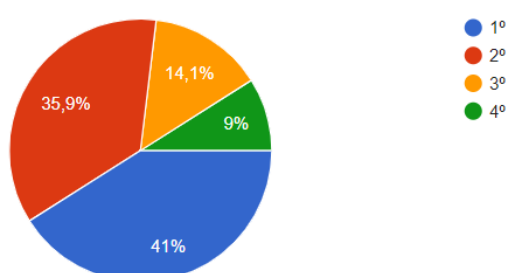
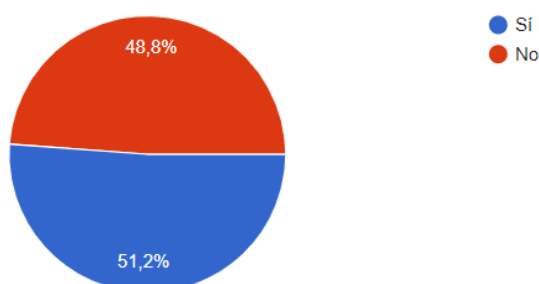


Figura 7. ¿En qué curso estás?



Del 55.1% de personas LGTB* antes mencionado, el 51.2% de estas reconocen haber sufrido una agresión por pertenecer al colectivo alguna vez en su vida (Figura 8).

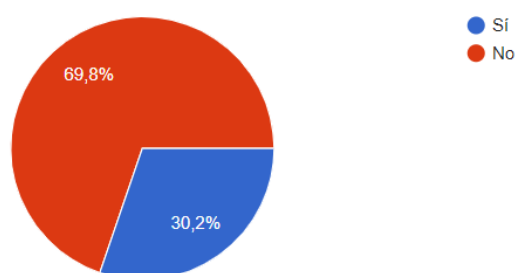
Figura 8. ¿Has sufrido alguna agresión por pertenecer al colectivo LGTB* en algún momento de tu vida?



De estas personas, el 30.2% admite que estas agresiones, o algunas de las que han sufrido, se han dado en el entorno educativo (Figura 9).

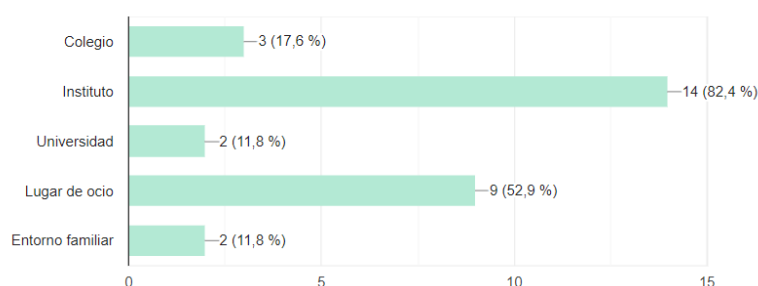
Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Figura 9. ¿Has sufrido alguna agresión por pertenecer al colectivo LGTB* en el entorno educativo?



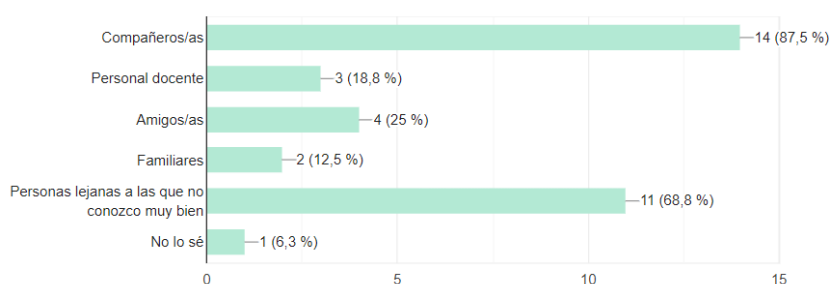
Como se puede observar en la Figura 10 donde más agresiones de este tipo se producen es en la etapa del instituto, mientras que en la universidad y el colegio no se dan tantos casos.

Figura 10. ¿Dónde se llevó a cabo la agresión?



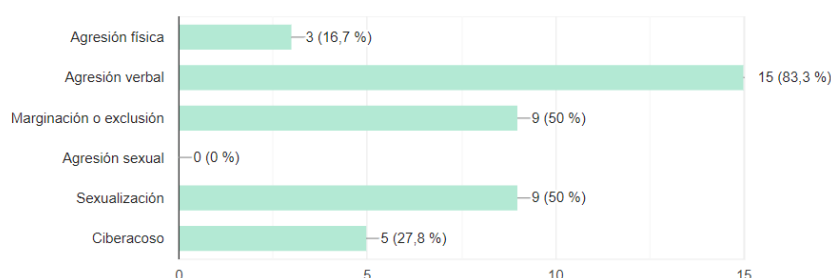
De estas agresiones, la mayoría fueron llevadas a cabo por compañeros/as de las víctimas, seguidos por personas ajenas a la víctima y, en un menor número de casos, por amigos/as, familiares y personal docente (Figura 11).

Figura 11. ¿Qué persona o personas fueron las que te agredieron?



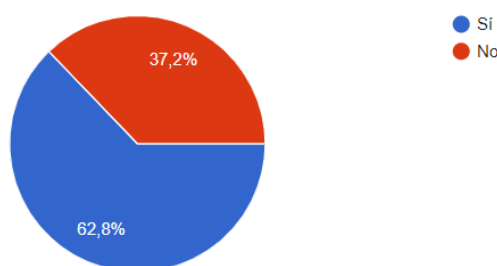
En la Figura 12 se muestran los tipos de agresión que más han sufrido las personas LGTB* que han contestado al cuestionario y en la Tabla 1 se relacionan estos con su género. Cabe destacar que mientras la agresión verbal, marginación y ciberacoso son agresiones que se dan independientemente del género de los que las sufren, el 100% de las personas que han sufrido agresión física son hombres y el 67% de las personas que han sido sexualizadas son mujeres (2) y el 33% Queer (1). Cabría esperar esta respuesta dado que la LGTB*fobia y el machismo van muy unidos.

Figura 12. ¿Qué tipo de agresión has sufrido más?



De todas las personas cuestionadas (personas del colectivo y personas que no pertenecen al colectivo), el 62.8% afirma haber sido testigo alguna vez de una agresión a personas del colectivo por pertenecer a él (Figura 13).

Figura 13. ¿Has sido testigo de alguna agresión a personas del colectivo LGTB*?



El 6.4% (5 personas) reconoce haber cometido agresiones LGTB* alguna vez en su vida. Cabría esperar que estas personas no fueran del colectivo LGTB*, pero resulta que todas ellas sí pertenecen al colectivo (Tabla 1).

Tabla 1. Tabla de contingencia entre pertenecer al colectivo LGTB* y haber realizado agresión verbal o física a alguna persona LGTB*.

Agresión verbal o física a alguna persona LGTB* en el entorno educativo	Pertenece al colectivo LGTB*		Total
	No	Sí	
No	35	38	73
Sí	0	5	5
Total	35	43	78

Para entender estos casos se puede tomar de referencia la *Observación 1*: “Yo reconozco que he cometido lo que ahora reconozco como agresión LGTB*, aunque en ese momento no sabía lo que era. Y por lo que he hablado con amigos a ellos les ha pasado también, aunque cuesta reconocerlo.” De esta observación se puede sacar la lectura de que, por falta de información, muchas personas (incluidas aquellas del propio colectivo) han podido agredir a personas LGTB* sin saberlo y, cuando con el paso del tiempo, se han dado cuenta no se atreven a reconocerlo. Relacionado con la falta de información, el 94.9% de toda la muestra asegura no haber recibido la suficiente información en

su etapa educativa, siendo únicamente una persona del colectivo y tres personas cisheterosexuales las que consideran que sí han recibido suficiente información durante la etapa educativa (Tabla 2).

Tabla 2. Tabla de contingencia entre pertenecer al colectivo LGTB* y haber recibido suficiente información sobre el colectivo LGTB*.

Pertenece al colectivo LGTB*			
Ha recibido suficiente información sobre el colectivo LGTB*	No	Sí	Total
No	32	42	74
Sí	3	1	4
Total	35	43	78

También se ha preguntado cómo cree la gente que se trata a las personas LGTB* en el entorno educativo. La gran mayoría opina que se trata regular a estas personas. Hay quienes opinan que bien y quienes opinan que mal (a partes iguales de personas LGTB* de personas que no lo son en ambos casos), pero lo que hay que destacar es que la única persona que cree que se trata muy bien a las personas del colectivo es una persona que no pertenece a este, mientras que las dos personas que opinan que se trata muy mal sí que pertenecen al colectivo y podrían estar hablando por su propia experiencia (Tabla 3).

Tabla 3. Tabla de contingencia entre pertenecer al colectivo LGTB* y trato al colectivo LGTB* en el entorno educativo.

Pertenece al colectivo LGTB*			
Trato al colectivo LGTB* en el entorno educativo	No	Sí	Total
Muy mal	0	2	2
Mal	11	10	21
Regular	17	25	42
Bien	6	6	12
Muy bien	1	0	1
Total	35	43	78

Aun así, todas las personas cuestionadas afirman que reaccionarían bien o muy bien ante la confirmación de pertenecer al colectivo de su compañero/a de al lado, siendo el 100% de las personas LGTB* parte del grupo que reaccionaría muy bien (Tabla 4).

Tabla 4. Tabla de contingencia entre pertenecer al colectivo LGTB* y reacción hacia compañeros/as LGTB*.

Pertenece al colectivo LGTB*			
Reacción hacia compañeros/as LGTB*	No	Sí	Total
Muy mal	0	0	0
Mal	0	0	0
Regular	0	0	0
Bien	13	0	13
Muy bien	22	43	65
Total	35	43	78

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Como ya se ha mencionado, toda la muestra es estudiante de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, divididos en cinco carreras. El doble grado de maestro en educación primaria e infantil y educación social son las carreras donde hay más estudiantes que piensan que se suele tratar el tema de esta investigación en el temario de sus carreras, mientras que, en magisterio de primaria, magisterio de infantil y pedagogía hay más personas que opinan que no se han tratado temas sobre el colectivo LGTB* (Tabla 5).

Tabla 5. Tabla de contingencia entre estudios que se cursa y tratar temas sobre el colectivo LGTB*

Se han tratado temas sobre el colectivo LGTB*			
Estudios (Grado)	No	Sí	Total
Doble Grado Maestro Ed. Primaria y Ed. Infantil	0	0	0
Educación Social	0	0	0
Maestro en Ed. Infantil	0	0	0
Maestro en Ed. Primaria	13	0	13
Pedagogía	22	43	65
Total	35	43	78

Como se puede observar en la Tabla 6 pertenecer al colectivo LGTB* o el curso en el que están no parece afectar a su opinión sobre la pregunta anterior.

Tabla 6. Tabla de contingencia entre estudios que se cursa y tratar temas sobre el colectivo LGTB*

Se han tratado temas sobre el colectivo LGTB*			
Curso	No	Sí	Total
Primero	16	16	32
Segundo	14	14	28
Tercero	7	4	11
Cuarto	3	4	7
Total	40	38	78

La inmensa mayoría cree que se debería tratar más el tema de las agresiones al colectivo, siendo únicamente cuatro personas de educación social, una de magisterio de primaria y una de pedagogía las que creen que no se debería tratar más el tema (Tabla 7).

Tabla 7. Tabla de contingencia entre estudios que se cursa y tratar más temas sobre el colectivo LGTB*

Se deberían tratar más estos temas sobre el colectivo LGTB*			
Estudios (Grado)	No	Sí	Total
Doble Grado Maestro Ed. Primaria y Ed. Infantil	0	1	1
Educación Social	4	44	48
Maestro en Ed. Infantil	0	3	3
Maestro en Ed. Primaria	1	14	15
Pedagogía	1	10	11
Total	6	72	78

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

En la Tabla 8 se observa que todas estas personas son de primero o de segundo de carrera, es decir que aún no han cursado ni la mitad de la titulación.

Tabla 8. Tabla de contingencia entre curso y tratar más temas sobre el colectivo LGTB*

Se deberían tratar más estos temas sobre el colectivo LGTB*			
Curso	No	Sí	Total
Primero	2	30	32
Segundo	4	24	28
Tercero	0	11	11
Cuarto	0	7	7
Total	6	72	78

De estas seis personas la mitad pertenecen al colectivo y la otra mitad no (Tabla 9).

Tabla 9. Tabla de contingencia entre pertenecer al colectivo LGTB* y tratar más temas sobre el colectivo LGTB*

Se deberían tratar más estos temas sobre el colectivo LGTB*			
Pertenece al colectivo LGTB*	No	Sí	Total
No	3	32	35
Sí	3	40	43
Total	6	72	78

De hecho, un tercio de estas personas afirman que no se tratan estos temas en su carrera y, a la vez, consideran que no se deberían tratar más en su carrera (Tabla 10), lo cual es extraño ya que el 100% de la muestra está de acuerdo en que las agresiones a personas LGTB* son un problema social (Figura 14) y que tratar mal a personas que se sienten atraídas por su mismo género no es correcto (Figura 15).

Tabla 10. Tabla de contingencia entre haber tratado estos temas y se deberían tratar más temas sobre el colectivo LGTB*

Se deberían tratar más estos temas sobre el colectivo LGTB*			
Se han tratado temas sobre el colectivo LGTB*	No	Sí	Total
No	2	38	40
Sí	4	34	38
Total	6	72	78

Figura 14. ¿Consideras que las agresiones al colectivo LGTB* son un problema social?

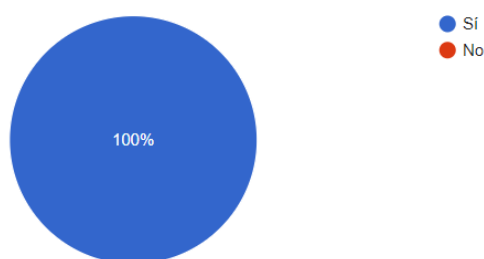
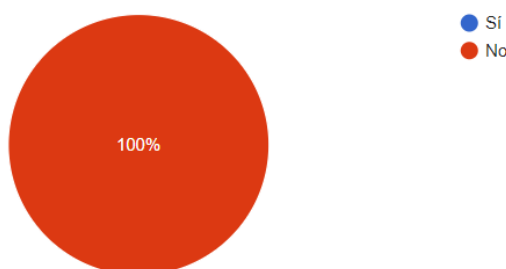


Figura 15. ¿Crees que es correcto tratar con desprecio a personas a las que les gustan las personas de su mismo género?



Discusión y conclusiones

Con este estudio se quiere hacer especial énfasis en la problemática que hoy en día sufren los alumnos que pertenecen al colectivo LGTB* sobre todo durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, viendo necesaria una inmediata actuación en las aulas que ayude a erradicar esta problemática. Tras la realización de este estudio se observa que el colectivo LGTB* no es considerado en diferentes ámbitos. Es más, cada una de las iniciales que componen el término vive una situación muy diferente desde el punto de vista del reconocimiento social, no es lo mismo ser gay, lesbiana, bisexual o trans.

Algo que cabe destacar también es la escasa legislación que ampara a estas personas, mientras muchos países blindan leyes a favor del colectivo LGTB*, o eliminan de sus instituciones cualquier atisbo de homofobia, España todavía no ha sido capaz de aprobar normativas tan necesarias como la Ley estatal Trans y LGTB* que muchas personas exigen, lo que hace aún más complicada su situación y la actuación sobre las situaciones agresivas y discriminatorias.

El alto representante de la UE para la Política Exterior, Josep Borrell, dijo en nombre de la UE en un comunicado que, aunque en los últimos diez años “hemos visto señales de progreso” en todo el mundo, “persiste la discriminación y la exclusión por orientación sexual e identidad de género, y asistimos a un retroceso preocupante de los derechos de las personas LGBTI”. (Agencia EFE [EFE], 2022).

Investigaciones como ésta pueden llegar a servir para abrir el camino hacia la igualdad creando leyes que amparen a todas las personas.

El objetivo general que plantea esta investigación: “analizar la discriminación que han sufrido por la orientación sexual o identidad de género los estudiantes de grado de la Facultad de Educación de

la Universidad de Salamanca que pertenecen al colectivo LGTB**", se considera que se ha cumplido puesto que al realizar el cuestionario se ha podido dar respuesta a distintas preguntas que han llevado a la respuesta de dicho objetivo. En cuanto a los objetivos específicos también se considera que se han cumplido gracias al mismo cuestionario que también ha proporcionado respuestas a estos objetivos, así como a la búsqueda de información realizada previamente donde se han encontrado datos y artículos que han servido para cumplir estos objetivos.

Se ha podido observar que es cierto que el género de la persona determina el tipo de agresión que sufre puesto que en el análisis de datos se ha podido observar cómo hay algunos tipos de agresiones que se sufren independientemente del género mientras que las agresiones físicas las han sufrido los hombres en su totalidad y las mujeres han sido más sexualizadas que los hombres. La siguiente hipótesis planteada, "las agresiones al colectivo LGTB* se inician en el ámbito académico", se ha podido comprobar que es falsa, ya que, como muestran las respuestas del cuestionario únicamente un 30.2% de las personas que han sido agredidas lo han sido en el entorno académico. En cuanto a las dos últimas hipótesis, "en la etapa escolar se adquiere poca información sobre el colectivo LGTB*" y "la sensibilización sobre el colectivo es escasa" y "la falta de información sobre el colectivo afecta a que se den más casos de agresiones al colectivo LGTB**", con esta investigación se ha comprobado que son ciertas puesto que los datos recogidos a la muestra propuesta demuestran estas dos afirmaciones.

Cabe mencionar que la falta de información no solo es un factor importante a la hora de las agresiones, también es una causa relevante para que muchas personas del colectivo tarden en comprender qué es lo que les pasa y qué es lo que son. La *Observación 2* hace referencia directa a esto y es una hipótesis muy interesante que no se ha explorado en este trabajo de investigación, pero deja la puerta abierta a seguir avanzando por ese camino en investigaciones futuras. Volviendo al tema de la información en la etapa educativa, se ha visto en las respuestas al cuestionario que hay quien piensa que sí se da información, "pero, al final, siempre es el mismo contenido vacío" (*Observación 3*).

Se han encontrado algunas limitaciones durante este trabajo de investigación sobre todo a la hora de tener que contar con personas externas a la misma. Para realizar la investigación se había propuesto recoger más datos a través de una interacción grupal, esto podría haber aportado más información y profundidad sobre las ideas que tiene el colectivo acerca del tema. A la hora de encontrar a los participantes para la dinámica de grupo, se han encontrado algunas dificultades, contar con personas que dominen el tema y que estén dispuestos y dispuestas a hablar de este tema puede resultar complicado. Puede ser esta la razón, así como no tener el tiempo suficiente para realizar una sesión con un grupo de discusión.

Finalmente se quiere aportar alguna propuesta para futuras investigaciones. En esta misma investigación se aporta una propuesta de programa de intervención en las aulas, en el que quedan reflejadas algunas ideas que puedan servir en un futuro, así mismo, no está basada en ningún programa de intervención anterior con lo cual puede no resultar efectiva ya que se trata únicamente de una propuesta. De igual manera, se considera importante para un futuro, realizar una investigación siguiendo la misma línea, cogiendo una muestra diferente o más amplia para poder realizar un análisis de datos más amplio y que dé lugar a otras posibles respuestas que a su vez den paso a abrir nuevas líneas de investigación sobre la problemática que sufre hoy en día el colectivo LGTB*.

La LGTB*fobia existe y está presente en todos los ámbitos de la vida y sí, es cierto, hay personas que han tenido la suerte de nunca haber sido agredidas, “pero sí se escuchan comentarios (generalmente homófobos) en el entorno educativo” (*Observación 4*) y es algo que hay que detener. “Todos somos PERSONAS por encima de cualquier género, y por ello, no somos menos que nadie. Se debería tratar con naturalidad, empatía y respeto” (*Observación 5*).

Propuesta de intervención educativa

Como propuesta para llevar a cabo futuros programas de intervención del acoso escolar por pertenecer al colectivo LGTB*, se proponen distintas sesiones de sensibilización en las aulas ya que como se ha podido comprobar en el análisis de datos, la mayoría de las personas que han contestado al cuestionario opina que durante las etapas escolares no se obtiene suficiente información acerca del colectivo. Para ello, se dará especial importancia a la etapa adolescente de los alumnos, ya que se ha visto que es en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria donde tienen lugar la mayoría de las agresiones.

Estas sesiones de sensibilización deberán ser adaptadas a la etapa en la que se encuentre cada grupo de alumnos, a continuación, se plantean distintas formas de llevar a cabo las sesiones de sensibilización según cada etapa escolar:

- Etapa 1. Infantil o preescolar.

Durante esta etapa los alumnos tienen entre 0 y 6 años. Está dividida en dos periodos, el primero de ellos no es obligatorio (desde los 0 a los 3 años), mientras que el segundo de ellos sí lo es (desde los 3 hasta los 6 años). Las sesiones de sensibilización se proponen en el periodo obligatorio ya que los niños empiezan a interiorizar aquello que se les cuenta. Para ello, se propone utilizar la lectura como técnica de sensibilización ya que “leer es una actividad completa. Es tal vez el recurso cognitivo por naturaleza, no solo proporciona información, sino que forma, creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración; además de hacer gozar, entretener y distraer” (Ahmed, 2011. p. 2). Para ello se leerán cuentos sencillos y de fácil comprensión para la etapa educativa en la que nos encontramos, como por ejemplo “*¡Vivan las uñas de colores!*” de Alicia Acosta y Luis Amavisca.

- Etapa 2. Educación primaria.

Esta etapa está comprendida entre los 6 y 12 años. Para una correcta sensibilización de los alumnos se cree conveniente dividir dicha etapa en dos grupos, el primero desde los 6 hasta los 8 años y el segundo desde los 9 hasta los 12 años.

Se propone como técnica de sensibilización para el primer grupo continuar con la lectura de libros con poca dificultad y fácil comprensión, como por ejemplo “*Aitor tiene dos mamás*” de Mari José Mendieta. También se propone la creación de murales con dibujos que puedan colorear los niños en contra de la LGTB*fobia, así como una conclusión final sobre cómo se debe tratar a cualquier persona sin importar cómo sea.

Para el segundo grupo se propone la creación de un mural con dibujos que realizarán los propios niños, así como la comprensión de alguna lectura sobre la LGTB*fobia y su posterior puesta en común para finalmente poder sacar conclusiones entre todos sobre cómo tratar a cualquier persona.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

La comprensión lectora es quizás una de las habilidades que más influye en el correcto proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes, ya que poseerla es vital para el desarrollo de todas las áreas y materias de conocimiento en las distintas etapas educativas (Ahmed. 2011, p. 3).

- **Etapas 3. Educación Secundaria Obligatoria.**

Esta etapa está comprendida entre los 12 y los 16 años. Es considerada una etapa bastante complicada puesto que los alumnos se encuentran en plena adolescencia. Como se ha podido comprobar en el análisis de datos, suele ser la etapa donde se encuentran mayores problemas en cuanto a *bullying*, violencia verbal, LGTB*Fobia, etc.

Para llevar a cabo las sesiones de sensibilización durante esta etapa, se propone que las mismas sean más continuas, lo cual quiere decir que deberían ser como mínimo una vez al mes para que puedan ser efectivas.

Para ello, se propone en primer lugar una puesta en común sobre lo que los alumnos entienden por colectivo LGTB* y la aclaración de cada uno de sus términos, a continuación se puede realizar el visionado de algún vídeo de mayor carga emocional y su posterior puesta en común, se propone también el testimonio de alguna persona que haya sufrido agresiones o intimidaciones por pertenecer al colectivo LGTB* para que los adolescentes puedan llegar a empatizar y finalmente se propone que los alumnos realicen por escrito y de forma anónima cómo se han sentido durante la sesión y que les gustaría cambiar sobre el colectivo LGTB*.

Para finalizar con dicha propuesta de programa de prevención, con las etapas superiores como son, el Bachiller, los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior y la Universidad, se propone que sean los propios alumnos los que estén en continuo contacto con el tema y puedan ser ellos los que den alguna charla sobre el colectivo, así como alguna experiencia personal que cualquier alumno quiera compartir.

Finalmente, se cree conveniente que los propios alumnos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca puedan llevar a cabo las sesiones de sensibilización mencionadas anteriormente en los centros educativos de la provincia de Salamanca.

Referencias bibliográficas

Agencia EFE. (16 de mayo de 2022). *La UE lamenta el retroceso “preocupante” de los derechos de las personas LGTBI*. <https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/la-ue-lamenta-el-retroceso-preocupante-de-los-derechos-las-personas-lgbti/10004-4807071>

Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MARIEM_DRIS_2.pdf

Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid.

- Meneses, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>
- National LGTB health education center. (2018). *Glosario de términos LGTB para equipos de atención a la salud*. <https://www.lgbtqihealtheducation.org/wp-content/uploads/2018/03/National-LGBT-Health-Education-Center-Glossary.SPANISH-2018.pdf>
- Peribáñez, E. (2018). La ONU y los derechos humanos de las personas LGBTI+ Historia de un reconocimiento tardío. *Revista de la Inquisición: (intolerancia y derechos humanos)*, 22, 471-498 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7452330>
- Rebollo, J., Generelo, J. y Assiego, V. (2018). *La cara oculta de la violencia hacia el colectivo LGTBI*. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. <https://www.ccoo.es/0365b3c2319c4f2cc4c8614aae462a25000001.pdf>
- Simón, G., & Ángel, M. (s. f.). *Los delitos de odio contra el colectivo LGTBI. Análisis y evolución en España* (2014-2018).
- United Nations. (s. f.). *La Declaración Universal de Derechos Humanos | Naciones Unidas*. United Nations; United Nations. Recuperado 20 de marzo de 2023, de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Anexos

Anexo I. Glosario de términos LGTB*.

GLOSARIO DE TÉRMINOS LGTB*

A

Asexual (Asexual) (adj.) – Describe a una persona que experimenta poca o ninguna atracción sexual hacia otras personas. La asexualidad no es lo mismo que el celibato.

B

Bisexual: Bisexual (Bisexual) (adj.) – Una orientación sexual que describe a una persona que se siente atraída emocional y sexualmente tanto hacia personas de su propio género como hacia personas de otros géneros.

C

Cisgénero (Cisgender) (adj.) – Término que designa a la persona en la que el sexo de nacimiento encaja exactamente con su identidad sexual (es decir, una persona que no sea transgénero).

G

Gay (Gay) (adj.) – Una orientación sexual que describe a una persona que es atraída emocional y sexualmente hacia individuos de su mismo sexo. Puede usarse independientemente de la identidad de género, pero se usa más comúnmente para describir a un hombre.

H

Heterosexual (Heterosexual/straight) (adj.) – Orientación sexual que describe a mujeres que sienten atracción emocional y sexual hacia hombres, y a hombres que sienten atracción emocional y sexual hacia mujeres.

I

Intersexualidad (Intersex) (sust.) – Grupo de condiciones raras en las que los órganos reproductivos y genitales no se desarrollan según lo esperado. Algunos prefieren usar el término trastornos (o diferencias) del desarrollo sexual. Algunos miembros de la comunidad y grupos defensores también usan la palabra intersexual como término de identidades.

L

Lesbiana (lesbianismo) (Lesbian) (adj. y sust.) – La orientación sexual que describe a una mujer que es atraída emocional y sexualmente hacia otras mujeres.

LGBT- fobia – La LGBT-fobia no es una fobia en sí misma. No es miedo: es odio e intolerancia. Este odio adquiere una forma elaborada y compleja que se manifiesta y opera en múltiples dimensiones.

GLOSARIO DE TÉRMINOS LGTB*

N

No binarie – “Es una identidad de género es una identidad de género que escapa a los límites binarios hombre y mujer y que entiende el género como un espectro de posibilidades de género, esto quiere decir que la persona no binaria no está ubicada en el medio entre hombre y mujer, sino que en múltiples posibilidades en género” - Fernandois, Sascha (julio 21, 2020).

O

Orientación sexual (Sexual orientation) (sust.) – La forma en que una persona caracteriza su atracción emocional y sexual hacia otros.

Q

Queer (Queer) (adj.) – Un término que algunos usan para describir a las personas cuyas identidades de género u orientación sexual se encuentran fuera de las normas sociales, con un término general que las abarque a todas. Algunas personas piensan que el término queer es más fluido e incluyente que las categorías tradicionales para orientación sexual e identidad de género. Debido a su uso histórico como término despectivo, no todos los miembros de la comunidad LGBT usan el término queer.

S

Sin género (Agender) (adj.) – Describe a una persona que no se identifica con ningún género.

T

Transexual (Transsexual) (adj.) – Término usado algunas veces en literatura médica o por algunas personas transgénero, para describir a aquellos que han hecho la transición a través de intervenciones médicas.

Transfobia (Transphobia) (sust.) – El miedo a, discriminación en contra, u odio a las personas transgénero, con inconformidad de género, o a la gente que se percibe como tal.

En este glosario se encuentran algunos de los términos más relevantes para una correcta comprensión de la investigación.

Todos estos términos han sido sacados del glosario de términos LGTB para equipos de atención a la salud.

- Anexo II. Observaciones.

Observación 1. “Yo reconozco que he cometido lo que ahora reconozco como agresión LGTB*, aunque en ese momento no sabía lo que era. Y por lo que he hablado con amigos a ellos les ha pasado también, aunque cuesta reconocerlo”.

Observación 2. “Es necesaria la información acerca del colectivo LGTB desde pequeños, en muchos casos los chavales tardan en asumir su sexualidad por puro desconocimiento. Además, la falta de información también favorece a que se hagan comentarios fuera de lugar que pueden resultar dañinos para las personas que se están planteando quienes son o que lo han descubierto ya”.

Observación 3. “En clase se da formación, pero, al final, siempre es el mismo contenido vacío”.

Observación 4. “Aunque no he sufrido ningún tipo de agresión creo que es importante remarcar que sí se escuchan comentarios (generalmente homófobos) en el entorno educativo”.

Observación 5. “Todos somos PERSONAS por encima de cualquier género, y por ello, no somos menos que nadie. Se debería tratar con naturalidad, empatía y respeto”.

3.

Rediseño de espacios universitarios para la reducción del tabaquismo

Pablo Caletrio Sánchez, Candela Matías Vicente, Ester Mitjavila García, Silvia Rodríguez Orio,
Candela Rodríguez Ramos

Universidad de Salamanca

Resumen

El proyecto de investigación se centra en conocer si al rediseñar las Universidades como espacios de estudio y socialización podría reducirse el tabaquismo de sus usuarios y usuarias. Creando espacios de manera consciente con este fin, es posible que se reduzca el consumo de tabaco entre las personas jóvenes, además, se plantea un enfoque preventivo, de fomento del ocio y las relaciones interpersonales saludables.

Tras realizar una encuesta a través de Google Forms se obtienen un total de 126 respuestas de estudiantes de la Universidad de Salamanca. Con estas respuestas se concluye que generar espacios de ocio alternativo, saludable y libres de humo en las facultades podría reducir el consumo de tabaco en horario lectivo.

Introducción y justificación

El tabaquismo es una adicción crónica que se da por el consumo habitual de nicotina, generando dependencia física y psicológica en las personas, además de un gran número de enfermedades, siendo la primera causa mundial de enfermedades y muertes evitables, según un estudio realizado por la Asociación española de psiquiatría infanto-juvenil, realizado en el año 2008. La OMS (AEPNYA, 2008) atribuye al tabaco más de cuatro millones de muertes al año, siendo la primera causa de mortalidad prevenible en el mundo, por lo que se trata de un problema de vital importancia que pone en riesgo la salud pública.

En cuanto a España, el tabaco se trata de la droga legal más consumida, y es la adolescencia la etapa de la vida en la que se es más propenso a comenzar a fumar. La edad influye en la adicción a esta sustancia, según un estudio (Ruiz et al, 2008) el 90% de los fumadores adultos comenzaron su consumo de tabaco en la adolescencia, por lo que es menos probable comenzar a fumar en la

vida adulta. Frente a estos datos, las medidas que mejores resultados obtienen a la hora de prevenir el consumo de tabaco en jóvenes son las alternativas de ocio saludable, en el que las instituciones escolares son elementos imprescindibles en la prevención del tabaquismo (Ruiz et al., 2008). Además de la edad, se deben tener en cuenta los pensamientos negativos, el estrés y la ansiedad como elementos potenciadores del consumo de tabaco. El consumo de tabaco es una conducta compleja en la que intervienen numerosos factores, por lo que es necesaria una intervención multisectorial y multidisciplinaria para prevenir el consumo de tabaco entre las personas jóvenes, además, se debe tener en cuenta el entorno de la persona fumadora y las características de su personalidad (Pedraza et al., 2012).

La Encuesta Estatal sobre el Uso de Drogas en Enseñanza Secundaria del 2004 (AEPNYA, 2008), pone de manifiesto que el 60,4% del alumnado entre 14 y 18 años ha consumido tabaco alguna vez. Según un estudio de la Revista de la Maestría en Salud Pública de la UBA (Luccioli et al., 2004), los y las jóvenes empiezan a consumir tabaco a la edad de los 14 años, mientras que muchos de ellos y ellas ya habían tenido contacto previo con este tipo de sustancias. Es debido a esta tendencia que su estudio y prevención son de gran relevancia, y es que a medida que los y las jóvenes son más mayores aumenta su consumo de tabaco. Por ello, es importante propiciar hábitos de ocio saludable entre los y las jóvenes, con el fin de ofrecer recursos para reducir el consumo de tabaco y otras sustancias nocivas en su tiempo libre.

Tras realizar una búsqueda de información intensiva, no se encuentran artículos o investigaciones que hablen de proyectos similares a “Rediseño de espacios universitarios para la reducción del tabaquismo”, por ello, el trabajo se basa en diferentes artículos que tratan temas relacionados con los objetivos principales.

La sociedad está cambiando, y grandes empresas como Google están apostando por la flexibilidad de horarios con sus trabajadores/as y con la posibilidad de fomentar su creatividad y su salud tanto mental como física. Una de las alternativas que se han puesto en marcha es la creación de espacios en sus oficinas donde sus trabajadores y trabajadoras pueden desarrollar diferentes capacidades en un ambiente distendido y relajado interactuando con sus compañeros y compañeras. Este tipo de espacios mejoran la productividad de la plantilla de estas empresas, ya que al poder dedicar cierto tiempo durante el día a este tipo de actividades, al ponerse a trabajar, la persona puede focalizarse más en las tareas a realizar. (Ofiprix, 2015)

Esta investigación plantea un estudio sobre cómo la falta de espacios de descanso en los centros educativos promueve un mayor consumo de tabaco entre sus usuarios y usuarias. Nace a raíz de que las personas que consumen tabaco habitualmente, utilizan los descansos de la facultad para consumir tabaco. Este estudio plantea si esto se debe a que no existen espacios libres de humo en los que invertir el tiempo en los descansos para tener otra alternativa que no sea el consumo de tabaco.

Al crear este tipo de espacio en la facultad, se busca que el tanto alumnado como el profesorado pueda disponer de un lugar en el que permanecer en sus ratos libres, haciendo uso de las diferentes posibilidades que ofrezca el espacio, tratando de mejorar las relaciones interpersonales entre las personas usuarias y ofertando un lugar de desconexión que permita tanto al alumnado como al profesorado regresar al trabajo o al estudio de forma descansada mejorando así su rendimiento y productividad.

Otro de los objetivos principales de la investigación es tratar de disminuir el consumo de tabaco entre la población estudiantil de la Universidad, ya que es una realidad que un alto porcentaje de los alumnos y alumnas universitarios consumen esta sustancia.

Al tratarse de una sustancia tan nociva para la salud se han realizado un gran número de estudios para mostrar el consumo real entre los estudiantes. Estos datos se encuentran en la siguiente afirmación acerca del consumo de tabaco en el alumnado.

“Respecto a la prevalencia de consumo de tabaco, se observó que el 61% de los estudiantes han consumido alguna vez en la vida, de los cuales, 32.5% han consumido en el último año y 23.8% en el último mes. Datos que indican que gran parte de los estudiantes continúan la conducta de consumo.” (López et al., 2017, p.6)

Este estudio, plantea que pueda deberse entre otros factores, a que el ocio que se fomenta en las ciudades para este sector poblacional está íntimamente ligado con el consumo de alcohol y otro tipo de sustancias nocivas para la salud, entre ellas, el tabaco.

Al crear espacios sin humo dentro de la propia facultad, la idea es que gran parte de esos descansos puedan pasarse en un espacio libre de humo, realizando diferentes actividades de ocio saludable, evitando así salir del campus para fumar.

El objetivo general de la investigación es conocer la opinión de los estudiantes sobre el diseño de espacios universitarios y el consumo de tabaco.

Dentro de los objetivos específicos de la investigación se encuentran:

- Generar una propuesta de espacios de ocio en instituciones universitarias para reducir el consumo de tabaco en estudiantes.
- Prevenir el consumo de tabaco.
- Estudiar el hábito de consumo de tabaco entre la población universitaria.
- Observar la posibilidad de reducir el consumo de tabaco en jóvenes.

La finalidad de este estudio sería disminuir el consumo de tabaco entre la población estudiantil de la universidad, así como mejorar la relación interpersonal entre alumnos y alumnas de la facultad proporcionando al alumnado nuevas alternativas para que puedan disminuir su consumo dentro de las horas lectivas, abogando por un espacio libre de humo en el que se busca que tanto alumnos como trabajadores de la facultad disfruten de periodos de ocio saludable.

Metodología

La investigación se plantea a través de un paradigma sociocrítico. Tiene como apoyo la teoría crítica, intentando provocar transformaciones sociales y respondiendo a problemas concretos de la sociedad.

Se pretende estudiar las transformaciones sociales a partir del análisis de la realidad y proponer soluciones al problema investigado, en este caso, el consumo de tabaco en personas jóvenes. Como parte del planteamiento del problema se determinan las variables, rediseñar espacios alternativos en las universidades como variable independiente, siendo la actuación que se propondría desde esta investigación, como variable dependiente se establece el consumo de tabaco y para controlar las variables extrañas que pueden influir en los resultados, se tiene en cuenta el interés de las personas en dejar el consumo de tabaco.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Cuestiones de investigación

En el proceso se plantea como pregunta de investigación la siguiente, “¿cuál es la percepción de los estudiantes universitarios sobre el diseño de los espacios alternativos para la reducción del consumo de tabaco?”.

Enfoque/diseño

Se hace a través de un enfoque cuantitativo, planteándose como hipótesis a aceptar o descartar si “la existencia de espacios alternativos en la universidad influye en el consumo de tabaco”. El enfoque cuantitativo hace mediciones objetivas a raíz de datos estadísticos mediante la recolección de información a través de entrevistas, encuestas y cuestionarios. (Enfoque cuantitativo, 2020). Se trata de un estudio de diseño no experimental transversal.

Población/Muestra/Destinatarios

La población a la que va dirigida la investigación es el conjunto del estudiantado y personas trabajadoras de la Universidad de Salamanca, que a través de un muestreo no probabilístico por bola de nieve, se selecciona como muestra 126 estudiantes y profesorado de la Universidad de Salamanca que consumen tabaco habitualmente en los espacios universitarios.

Instrumentos de recogida de información

El instrumento empleado es un cuestionario de escala de actitudes que se compone de 17 preguntas, a través del cual se busca conocer las opiniones, percepciones y actitudes de la muestra elegida para el estudio. El cuestionario se ha realizado a través de Google Forms, con el fin de darle la mayor difusión posible entre los colectivos destinatarios y poder así analizar los datos recopilados posteriormente. Además, se elige este método de difusión, es decir, a través de redes sociales y dispositivos electrónicos, teniendo en cuenta el carácter tecnológico por el que se identifica a la población joven.

El cuestionario comienza con una breve presentación que cuenta con el título de la encuesta, la presentación de las personas responsables, el tema que trata y la duración aproximada que tardará el sujeto en realizarla.

El siguiente bloque de preguntas trata de clasificar a los sujetos a través de datos de identificación. Estas preguntas son cerradas, teniendo que marcar opciones concretas sobre: Género y edad, ocupación laboral o estudiantil y lugar de estudio o trabajo (en caso de que la persona sea estudiante o trabaje para la Universidad de Salamanca). Estas preguntas tratan de disgregar a la población que realice la encuesta para poder extraer datos de una muestra representativa y realmente útil para el tema de investigación en cuestión. Es decir, se trata de sesgar las respuestas de las personas para tener en cuenta solo a estudiantes y profesorado de la USAL, frente a otras respuestas que se salgan del objeto de estudio.

El siguiente bloque de preguntas se trata de un bloque de preguntas de filtro, donde se busca recoger información sobre si las personas encuestadas son fumadoras, fumadoras pasivas o no fumadoras y el hábito de consumo que tienen. Estas preguntas son importantes para el futuro análisis de datos y el tema de la investigación.

El siguiente bloque comienza con una Escala de Likert sobre la frecuencia de consumo de tabaco entre clase y clase, tratando de introducir así el siguiente bloque de preguntas centradas en si consideran útil un espacio recreativo libre de humos dentro de las facultades, buscando conocer la frecuencia con la que lo usarían, si este podría reducir su consumo de tabaco en horario lectivo y

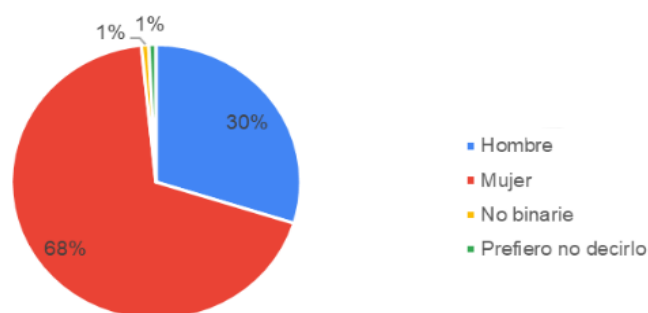
las diferentes facilidades o instalaciones con las que podría contar para despertar el interés de las personas de la facultad y que estas frecuenten el uso de dichas instalaciones.

Para finalizar, se encuentra una pregunta abierta que busca recabar información cualitativa sobre nuevas propuestas para el espacio libre de humo dentro de las facultades de la USAL.

Resultados

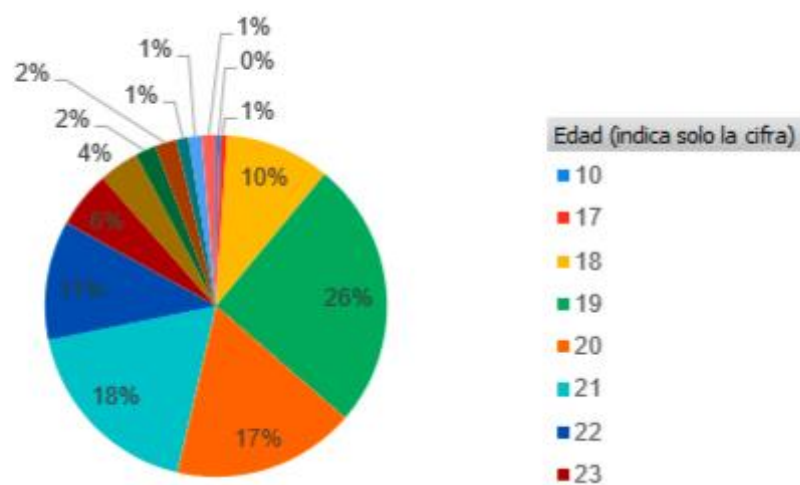
Al distribuir el cuestionario se han obtenido 126 respuestas, de las cuales un 68% son mujeres y un 30% hombres, mientras que el porcentaje restante son personas no binarias o prefieren no decirlo (Figura 1).

Figura 1. Género de las personas encuestadas



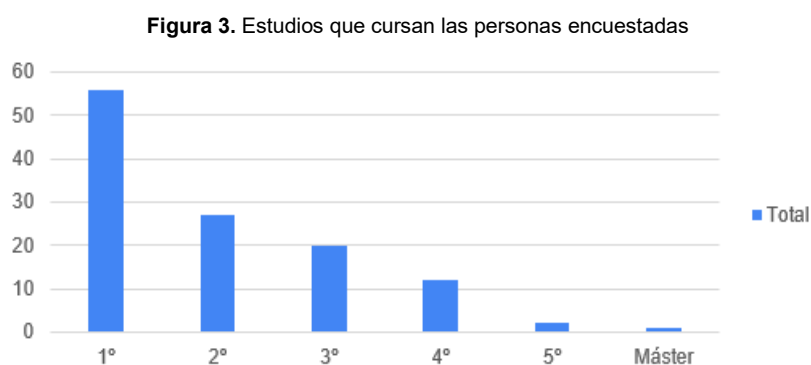
Las edades de las personas participantes están comprendidas entre los 17 y 34 años, siendo el grueso de la muestra de edades entre los 18 y los 22 con un 82% de las respuestas, coincidiendo con las edades habituales de permanencia en la institución universitaria (Figura 2).

Figura 2. Edad de las personas encuestadas



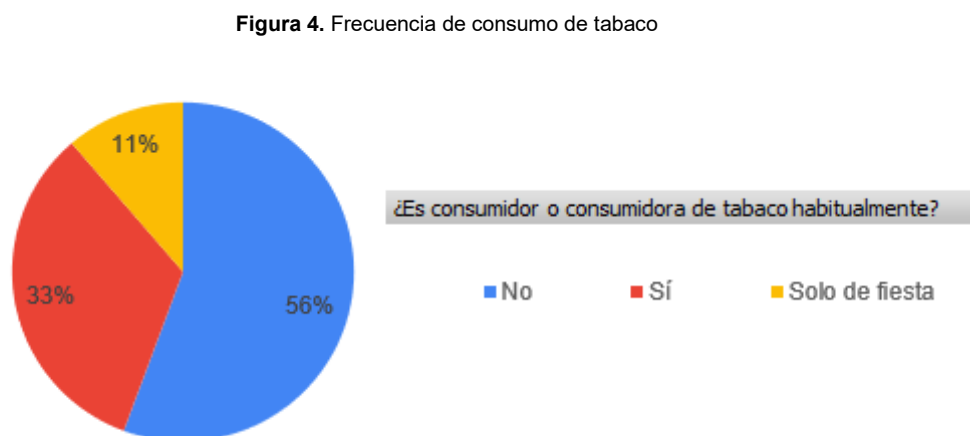
Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

El 97,6% estudia en la Universidad de Salamanca, repartiéndose el 47,1% en primero de carrera, el 22% en segundo, 16,3% en tercero, 9,8% en cuarto, y el porcentaje restante se reparte entre quinto de carrera y otros estudios como máster (Figura 3). La facultad más representada en la encuesta es la de Educación, con un 24,2%, siendo este el lugar en el que se plantea llevar a cabo la intervención planteada por la investigación.



El 54,8% no consume tabaco habitualmente, frente al 34,1% que sí que lo consume de manera habitual. Un 11,1% solo fuma cuando está de fiesta, por lo que se le prestará especial atención a este porcentaje de personas para prevenir el riesgo potencial de que estas personas hagan un consumo habitual en horario lectivo.

De las personas fumadoras siempre o casi siempre salen a fumar entre clase y clase un 55,5%, y, nunca o casi nunca un 33,4% (Figura 4).



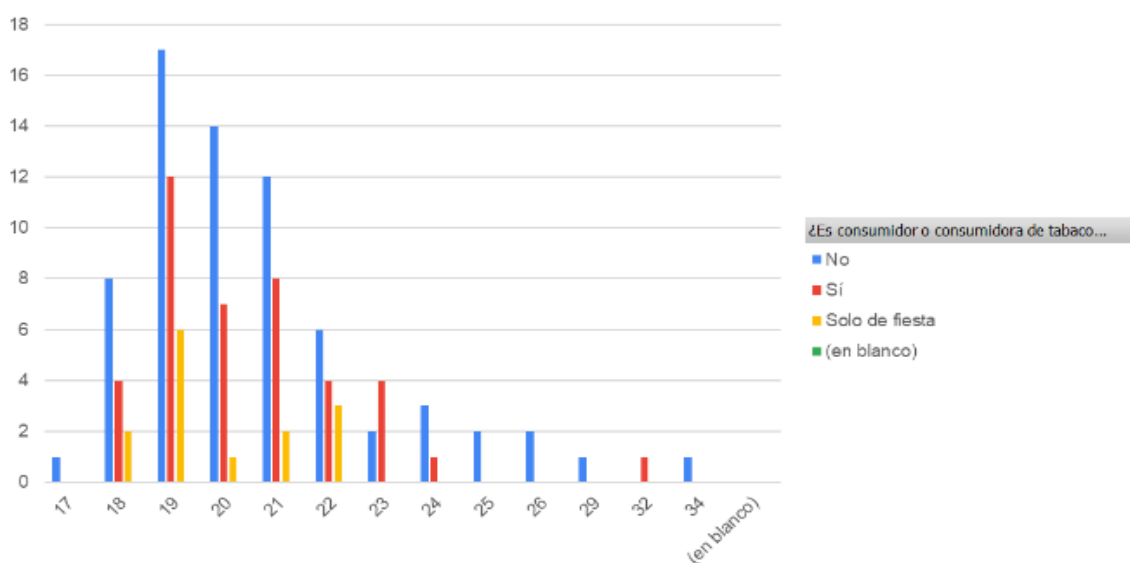
A la hora de diseñar el espacio, se ha realizado una pregunta de múltiple respuesta, en la cual se puede concluir que las preferencias de la población encuestada son en su mayoría que cuente con sofás o pufs, juegos tales como fútbolín o diana, con música y una máquina de comida saludable entre las opciones propuestas.

La frecuencia de uso del espacio, según la encuesta, sería de un 56,4% que siempre o casi siempre lo usarían frente a un 12,9% que no lo usarían nunca o casi nunca. Además, la mayoría de las personas encuestadas recomendarían este tipo de espacio.

El 72,3% creen que la implantación de un espacio de ocio alternativo en las Facultades de la Universidad de Salamanca podría ayudarles a reducir el consumo de tabaco en horario lectivo. Y un 70,9% opina que podría prevenir el tabaquismo.

Las personas encuestadas creen que las mayores ventajas que podría suponer son la socialización entre el alumnado y desconexión de las aulas, además de un recurso de ocio alternativo.

Figura 5. Relación entre edad y consumo de tabaco

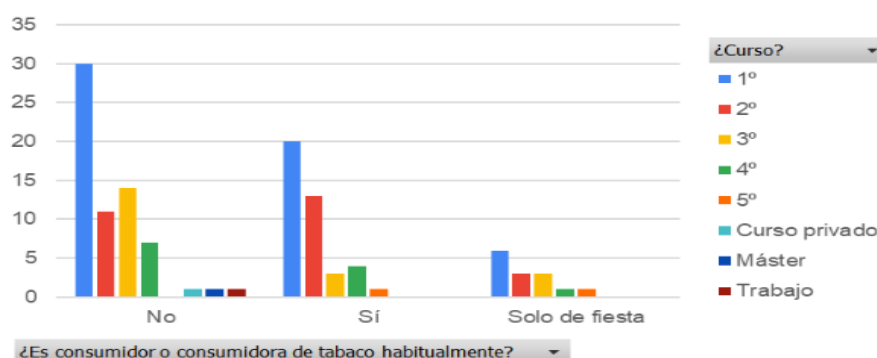


En la Figura 5 se puede observar la relación entre la edad de las personas que han respondido el cuestionario y si son fumadores habituales, ocasionales (de fiesta) o no consumen esta sustancia.

La primera información que puede extraerse es que las personas que han respondido el cuestionario se encuentran mayoritariamente en el rango de edad de entre 18 y 22 años, siendo 19 la edad más habitual. Estos resultados son coherentes ya que el proyecto va destinado a la población universitaria. Pese a ser un proyecto dirigido también al profesorado, estos no cuentan con una representación clara en los resultados del formulario, ya que resulta realmente complejo hacérselo llegar.

El siguiente dato que se debe tener en cuenta a la hora de interpretar esta gráfica es que en todas las edades la gente que no consume tabaco es mayor que la que si lo hace, esto hace plantearnos si es realmente es útil plantear como uno de los objetivos principales del proyecto la disminución de tabaco en las horas lectivas en la facultad. Sin embargo, debido a la proporción de alumnado que si consume tabaco con el total de personas que han respondido si que puede llegar a plantearse como objetivo, ya que la población fumadora es abundante.

Figura 6. Relación entre el curso y el consumo de tabaco

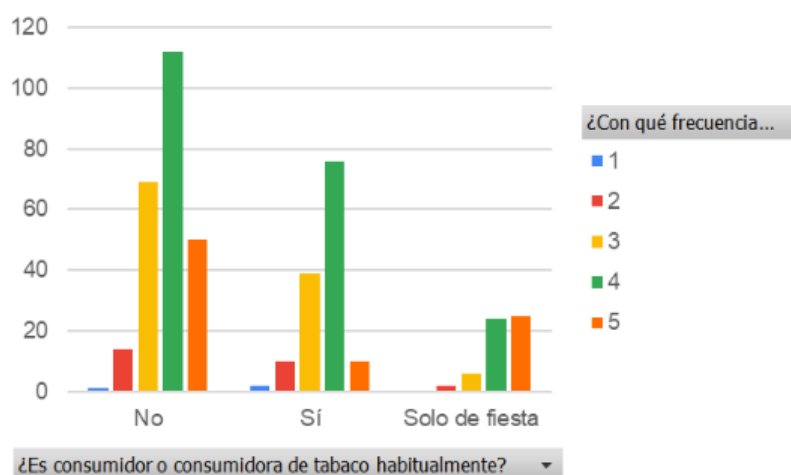


En la Figura 6, se relaciona el curso en el que se encuentra cada estudiante con la variable de si es consumidor de tabaco habitualmente, ocasionalmente (solo de fiesta) o no consume esta sustancia.

Como se muestra, el curso en el que podemos encontrar mayor número de fumadores es en primero de carrera. Esto puede deberse a que al tratarse de un proyecto de primer curso de Educación Social, nos ha resultado más sencillo distribuir el cuestionario entre nuestro entorno, mayoritariamente gente que se encuentra en este curso.

A medida que van avanzando los cursos el número de personas que consumen tabaco va disminuyendo, esto puede deberse al motivo antedicho, ya que nuestra capacidad para hacer llegar el cuestionario a gente de cursos superiores es relativa.

Figura 7. Relación entre consumo de tabaco y la frecuencia uso del espacio alternativo

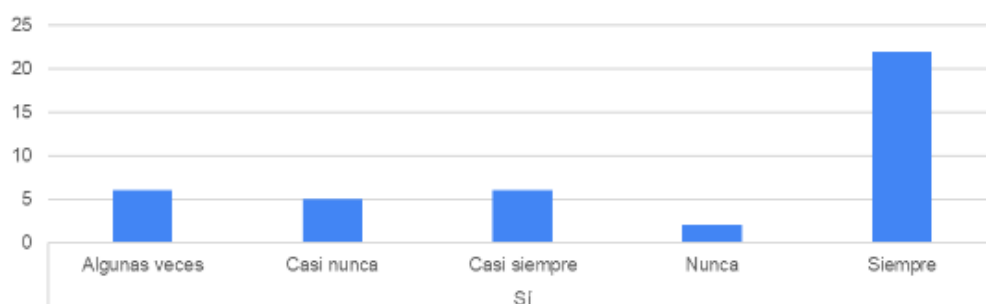


Pese a ser las personas que no consumen tabaco las que más uso harían de estas instalaciones, gran parte de las personas que sí que se consideran fumadoras habituales sustituirán el tabaco en los periodos de descanso entre clase y clase por ir a pasar ese tiempo en este espacio alternativo.

Estos resultados reflejados en la Figura 7 nos indican que la implantación de este tipo de espacios en las facultades tendría un sentido tanto para la población fumadora como para la que no lo es.

Todo ello implica que el resto de los objetivos propuestos, como puede ser mejorar la relación interpersonal entre los alumnos y alumnas, se vería favorecido.

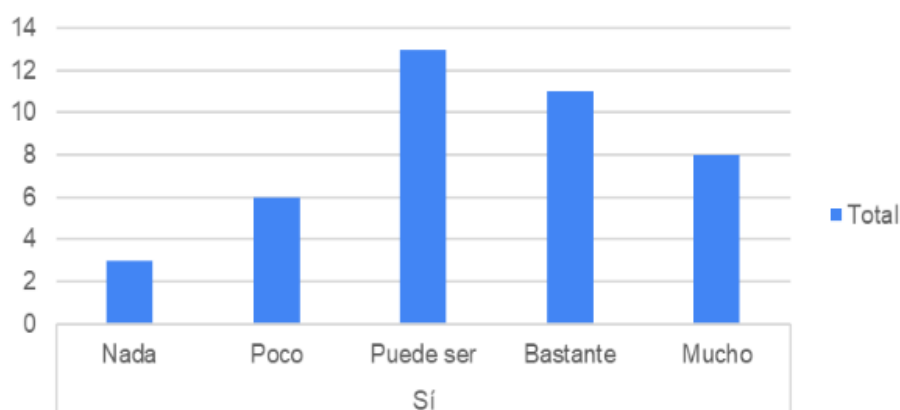
Figura 8. Relación entre el consumo de tabaco y el uso de los descansos para fumar



Según la Figura 8, la mayoría de las personas que han respondido que consumen tabaco de forma habitual, emplean los periodos de descanso entre clase y clase para salir al exterior del campus y fumar.

Uno de los objetivos de este proyecto es proponer una alternativa para que estas personas puedan disminuir su consumo de tabaco en horas lectivas, abogando por un espacio libre de humo en el que se busca que tanto alumnos como trabajadores de la facultad disfruten de periodos de ocio saludable.

Figura 9. Relación entre el consumo de tabaco y si se cree que este espacio reduciría el consumo de tabaco



En el caso de la Figura 9, gran parte de las personas que consumen tabaco que han respondido al cuestionario afirman que tener la posibilidad de disfrutar de este tipo de espacios alternativos en las facultades les ayudaría a reducir el consumo de tabaco en horas lectivas.

Discusión y conclusiones

Según los datos obtenidos en el formulario, se observa que el diseño de los espacios universitarios no favorece la prevención ni la reducción del consumo de tabaco en las facultades de la USAL

debido a la falta de lugares de ocio para los tiempos libres. Es decir, no contar con lugares libres de humo, favorece a que las y los estudiantes ocupen sus descansos para poder salir a fumar.

La propuesta del proyecto consiste en generar espacios libres de humo de ocio alternativo dentro de las facultades, con instalaciones que fomenten un ocio más saludable. A través de las opiniones recogidas se observa que si las instalaciones contasen con sofás, pufs, un billar, un fútbolín o una máquina de comida saludable (entre otras opciones) un gran porcentaje de las personas encuestadas frecuentarían el espacio en vez de salir a fumar.

Aunque la recepción de la idea por parte de la gran mayoría ha sido buena, algunas personas nos han dejado su opinión en una de las preguntas con respuesta abierta. Una de las respuestas que más ha llamado la atención ha sido la siguiente:

“No creo que el consumo de tabaco se reduzca ya que los que fuman estarán deseando hacerlo; no obstante, sí resulta algo innovador y puede ser algo positivo en general.”

Esta opinión es importante, ya que es cierto que es difícil que las personas fumadoras no salgan a fumar en sus descansos, pero la intención es que, aunque no abandonen de forma completa su hábito de fumar, al menos reduzcan parcialmente su adicción, tratando de evitar que salgan en todos los descansos. Gracias a este espacio, se puede lograr atraerles a realizar otras actividades más saludables, generando una influencia positiva en las personas fumadoras.

Según los datos obtenidos se puede apreciar que “la existencia de espacios alternativos en la universidad influye en el consumo de tabaco”, con dos de las preguntas planteadas en el cuestionario que hemos distribuido entre los estudiantes de la USAL se genera la figura 10, donde se puede apreciar que las personas fumadoras consideran que la existencia de este tipo de espacios afectaría de forma directa a su consumo de tabaco, reduciendo el número de descansos empleados para fumar, por tanto se reduciría el consumo de esta sustancia en horario lectivo. Favoreciendo de esta forma el cumplimiento de la hipótesis previamente planteada.

Al ser un proyecto dirigido a toda la comunidad universitaria, habría sido interesante poder contar con la participación directa del profesorado, haciéndoles llegar el cuestionario para saber también su opinión. Por falta de recursos temporales esta opción no ha sido viable, pese a considerar que sería muy interesante saber su opinión sobre la implantación de un espacio de estas características.

Este proyecto ha sido creado con la intención de implantarlo en todas las facultades que conforman la Universidad de Salamanca. El proyecto piloto se llevaría a cabo en la facultad de Educación, por resultar más sencillo el acceso a los diferentes espacios y al equipo directivo. Una vez realizado este primer espacio se llevarían a cabo diferentes estudios y encuestas sobre si los objetivos propuestos se cumplen y qué mejoras se podrían implementar para su correcto funcionamiento en el resto de facultades.

En un periodo de tiempo a largo plazo, se propone que todas las facultades de la Universidad de Salamanca cuenten con uno de estos espacios alternativos que promuevan el ocio saludable tratando de disminuir y prevenir el consumo de tabaco entre toda la población universitaria de la ciudad de Salamanca.

Debido a la buena acogida de esta idea, continuaremos la investigación en diferentes asignaturas como Metodología cualitativa y Elaboración de programas para la intervención en el ámbito comunitario. A su vez, se planteará un proyecto de ocio alternativo y saludable para la comunidad universitaria en la Facultad de Educación de Salamanca.

Referencias

- Asociación Española de Psiquiatría Infanto-Juvenil. (2008). *Protocolo Tabaquismo*. <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/tabaquismo.pdf>
- De Sobel, N. L., Negri, G., Piña, N. y Herrera, J. (2003). El hábito de fumar en estudiantes universitarios (carreras relacionadas con la salud). *Revista de la Maestría en Salud Pública de la UBA*, 2(3), 1-31. <http://iisap.odontologia.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/lucciolia2n3.pdf>
- Enfoque cuantitativo: Métodos, fortalezas y debilidades - TestSiteForMe*. (2020, octubre 1). <https://www.testsiteforme.com/enfoque-cuantitativo/>
- Fuente, J. y Herrero, O. (2010). Tabaquismo. En J. Fuente y O. Herrero (Eds). *Protocolos químicos* (pp. 206-216). SIGLO.
- Gómez, Z., Landeros, P., Noa, M. y Martínez, P. (2017). Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en jóvenes universitarios. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 16(4),1-9. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=76938>
- Herrera, J., Lucciolli, N., Negri, G. y Piña, N. (2004). El hábito de fumar en estudiantes universitarios, *Revista de la Maestría en Salud Pública de la UBA*, 2(3), 1-30.
- Juan, F. R., de la Cruz Sánchez, E., Abad, J. R. R. y Montes, M. E. G. (2008). Patrones de tabaquismo en jóvenes y práctica de actividad físico-deportiva durante el tiempo libre. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 75-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311303&msckid=2ab18beecee011ec9f77c107178bbcdc>
- López, J. A., Morales, F. A. y Rodríguez, L. (2017). Dimensiones de la felicidad y su relación con el consumo de tabaco y alcohol en estudiantes universitarios de enfermería. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 14 (90),1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6278459>
- Ofiprix. (2015, julio 1). ¿Cómo son las oficinas de Google y como están decoradas? *Blog Ofiprix*. <https://www.ofiprix.com/blog/oficinas-de-google/>
- Ruiz, F., de la Cruz, E., Ruiz-Risueño, J. R. y García, M. E. (2008). Patrones de tabaquismo en jóvenes y práctica de actividad físico-deportiva durante el tiempo libre. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 14, 75-79.

4.

Futuro de la Educación Sexual en la Enseñanza

Ana Isabel Prieto García, Julia Liyin Santamaría Virumbrales y Ainhoa Sánchez Iglesias

Universidad de Salamanca

1. Introducción y justificación de la investigación.

Este trabajo de investigación ha sido realizado por tres estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. Se ha llevado a cabo el estudio de la predisposición que muestran estudiantes de 1º del Grado en Maestro de Educación Primaria para tratar la Educación Sexual en su futuro como docentes, en función de las siguientes variables independientes o predictoras: ideología política, modalidad del centro de procedencia, influencias religiosas y culturales y finalmente, edad a la que comenzaron a tratar la sexualidad en casa o con su entorno familiar más cercano.

La razón por la que hemos elegido la temática de esta investigación se debe a la necesidad de conocer qué concepciones tenemos sobre la sexualidad y aspectos relacionados con la Educación Sexual, con el fin de analizar la relación que mantienen con el grado de 3 predisposición que mostramos como futuros docentes a la hora de impartir de forma transversal este tipo de contenidos en el aula de manera natural.

Estimamos que es importante el análisis de estas cuestiones, ya que nuestras concepciones previas pueden ser un factor determinante en el desarrollo social y personal de nuestros alumnos.

Además, en la actualidad, la sexualidad sigue siendo un tema tabú, tanto en las aulas como fuera de ellas. Por ello, consideramos interesante comprobar la posible evolución de la sociedad con respecto al tratamiento de la sexualidad, en busca de la normalización y enseñanza de la educación sexual, replanteando así su importancia en la sociedad. Siguiendo con la estructura de la investigación, en el segundo apartado, referido al marco teórico, hemos analizado los antecedentes tras la búsqueda de varios artículos de estudios previos que guardan relación con la cuestión de estudio en Dialnet.

Seguidamente, en el tercer apartado hemos desarrollado la metodología y el planteamiento de las cuestiones de investigación propuestas posteriormente.

En el cuarto apartado, realizamos el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios que han sido elaborados en clase por el resto de nuestros compañeros; estudiantes de 1º del Grado en Maestro de Educación Primaria, contrastando las hipótesis realizadas junto con sus correspondientes explicaciones.

Finalmente, en el quinto y último apartado, discutimos acerca de los resultados obtenidos, los cuales nos van a servir para responder a las cuestiones de investigación que han sido planteadas anteriormente, con el objetivo de ver si nuestras predicciones se han cumplido.

2. Marco teórico: antecedentes.

En el siguiente cuadro podemos ver los artículos de estudios previos que hemos seleccionado en Dialnet como marco teórico de nuestra investigación.

1. Aznar Díaz, I. (2004). Necesidad de una educación sexual desde la escuela, *Revista Padres y Maestros*, 288, 16-19.
2. Faccioli de Camargo, A.M, & Ribeiro, C. (2003). La Educación Sexual en lo cotidiano de la escuela. *Educación*, 31, 67-85.
3. Bejarano Franco, M.T, & Mateos Jiménez, A. (2014). Género y sexualidad en la formación de maestros y maestras. *Revista científica*, 1, 128-146.
4. Gómez Galán, M. P, Gómez Galán, R., Tejeiro, M. E., López Gómez, M. J., Garrido González, J., & Herrero Olea, A. (2015). Calidad de las clases de educación sexual en la enseñanza secundaria, *Metas de enfermería*, 6, 59-64.

¿Cuál es el objetivo principal o la finalidad de cada estudio?

1. Abordar la Educación Sexual en la formación educativa de los niños para que puedan tener conocimientos necesarios e importantes sobre el tema, y así no crecer con ideas equivocadas acerca de este. Además, quieren investigar sobre qué creen los niños sobre la Educación Sexual dependiendo de la etapa de la infancia en la que se encuentren.
2. Plantear diferentes maneras con las que abordar cuestiones de sexo y género con el alumnado de las Facultades de Educación, debido a las carencias del currículum formativo en estos estudios.
3. Ofrecer diferentes posibilidades de trabajar la Educación Sexual en función del ambiente educativo y del propio docente.
4. Evaluar los objetivos, metodologías y calidad en los programas de Educación Sexual, así como los conocimientos, actitudes y satisfacción de los alumnos con respecto a los mismos.

¿Cuáles son las conclusiones a las que llega cada estudio?

1. Actualmente se ofrece mucha información en los centros sobre la Educación Sexual, pero aún nos queda mucho por hacer. La clave está en trabajar desde la escuela y con la colaboración de las familias para romper esos tabúes, contribuir a que la sociedad deje de ser tan sexista y acabar con los roles entre los hombres y las mujeres.
2. El tema de la sexualidad es un tema tabú, principalmente para los niños, puesto que los adultos evitan hablar de este tema con ellos y si lo hacen, lo tratan de una manera que da lugar a una situación incómoda. Asimismo, el sistema educativo también se desvía hacia

otros temas y omite este, lo que provoca que los niños elaboren sus propias ideas sobre lo que es el sexo. Es por ello por lo que la educación sexual es importante dentro de las aulas y debemos normalizar dicho tema para poder hablar con libertad sobre la sexualidad.

3. A pesar de la evolución que ha habido en estos años con este tema, los avances siguen siendo tímidos y lentos. Por esto mismo, concluimos que se debe tomar la iniciativa para apostar por un currículum con enfoque sexual y mientras, aquellos que estén formados deben concienciar sobre la importancia de tratar estos temas, así como los materiales, el diseño y actividades adecuadas para abordar este tema de forma educativa.
4. Este estudio llegó a la conclusión de que son muchos los jóvenes que tienen conocimientos inadecuados sobre la sexualidad y la reproducción y por esto es tan necesario impartir una educación sexual adecuada desde Primaria con el fin de reducir las conductas de riesgo. Para ello, es importante el entrenamiento de profesores y establecer vínculos entre la escuela y los padres.

A través de las conclusiones a las que se ha llegado en estos estudios seleccionados podemos establecer ciertas similitudes con respecto al enfoque de nuestro trabajo de investigación.

Principalmente, todos comparten el propósito de querer abordar el campo de la Educación Sexual en las aulas de una manera apropiada, en base a una serie de metodologías, pero sobre todo con una actitud crítica para tomar conciencia de la importancia que tiene tratarlo en el ámbito educativo. Son pocos y lentos los avances que estamos consiguiendo en el panorama educativo actual y para ello, es necesario conocer cuál es la predisposición que tienen los futuros docentes.

Podría esto tratarse de una de las principales diferencias entre los estudios seleccionados y el que vamos a adentrarnos nosotras, ya que estos buscan averiguar cuáles son los conocimientos de los que partimos, pero en nuestro caso vamos a intentar llegar a la predisposición que tenemos para impartir esos conocimientos en un futuro no muy lejano, tomando como muestra un grupo de alumnos del 1º del Grado en Maestro en Educación Primaria.

Además, estos estudios también se centran en las actitudes de los padres y el vínculo que se debe forjar entre la escuela y el hogar. Sin embargo, en nuestro estudio, a pesar realizaremos una pequeña mención al papel que tienen los padres, ya que nos centraremos concretamente en el papel que tiene la institución escolar y concretamente los docentes en esta cuestión. No obstante, esta predisposición se va a ver afectada por una serie de factores que mencionaremos y analizaremos posteriormente.

3. Metodología.

3.1 Objetivo de la investigación

Conocer el grado de predisposición que tienen los alumnos del 1º Curso del Grado de Maestro de Educación Primaria para la enseñanza de la Educación Sexual en el aula.

3.2 Cuestiones de investigación

En esta investigación abordaremos las siguientes cuestiones de investigación planteadas:

1. ¿Cuáles son los factores que influyen en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual?

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

2. ¿Somos más conservadores a la hora de hablar sobre la educación sexual por el hecho de practicar una determinada creencia religiosa/cultural?
3. ¿Influye el hecho de proceder de un colegio público/privado/concertado a la hora de impartir educación sexual?
4. ¿Al ser de una determinada ideología nos mostramos más receptivos al impartir este tipo de contenidos en las clases?
5. ¿La edad a la que tratamos la educación sexual con nuestros padres influye en la concepción que tenemos sobre ella?

3.3. Diseño de investigación

El diseño de investigación que se ha aplicado es un diseño no experimental, ya que no se ejerce ningún control sobre las variables independientes y experimentales. Por otro lado, es un diseño transversal, ya que se ha realizado un cuestionario a diferentes sujetos en un mismo periodo de tiempo con características similares.

3.4 Población/Muestra/Destinatarios

En función del tipo de investigación se trabaja con unos sujetos u otros, ya que no es posible trabajar con todos de manera simultánea, por lo que es necesario diferenciar la población y la muestra.

La población consta de todos los sujetos sobre los que se estudia y comparten los requisitos necesarios para participar en la investigación, mientras que la muestra son aquellos que se escogen para realizar un análisis más profundo y cuyos resultados se pueden generalizar en función del enfoque de investigación que se emplee (cualitativo o cuantitativo).

Por un lado, la población de este estudio son todos los estudiantes de primero del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca.

Por otro lado, la muestra son las personas que han participado en la investigación, en este caso 65 sujetos pertenecientes al Grado de Maestro de Educación Primaria de la USAL.

Finalmente, esta investigación está destinada tanto para aquellos docentes que están formándose como para aquellos que están ejerciendo actualmente su profesión.

3.5 Instrumentos de recogida de información

El instrumento de recogida de información que se ha empleado en esta investigación ha sido el cuestionario. Es una herramienta que consta de una serie de ítems o preguntas cuyas respuestas han de ser analizadas e investigadas.

En el caso de este estudio el tipo de preguntas según su forma es cerrada puesto que solo hay una única respuesta.

3.6 Variables de estudio.

Las variables de estudio de esta investigación son las siguientes:

En primer lugar, la variable dependiente (VD), o variable criterio en este caso, ya que se trata de un diseño no experimental, es aquella que, como su propio nombre indica, depende de otra variable.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

En este estudio la variable dependiente es la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual.

En segundo lugar, la variable independiente (VI), o variable predictora en este caso, ya que se trata de un diseño no experimental, es aquella que no depende de ninguna otra variable y que ejerce influencia sobre las variables (VD) tras ser manipuladas. En este estudio hay cuatro variables independientes: la ideología política, la modalidad del centro de procedencia (público, privado o concertado), las influencias religiosas o culturales y la edad con la que comenzar a tratar la sexualidad en casa o con el entorno familiar más cercano.

En tercer y último lugar, tenemos la variable extraña, que es aquella que influye en la variable dependiente y dificulta el estudio de estas. Puede ser controlada o no controlada. En este estudio puede haber variables extrañas como el sexo y el nivel de socialización, ambas son no controladas porque no se tienen en cuenta para este estudio.

3.7 Hipótesis de investigación

La hipótesis de investigación es la idea o suposición que se plantea para explicar un fenómeno o situación determinada, cuya comprobación o rechazo se lleva a cabo mediante la experimentación u otros métodos. Por lo tanto, es lo que planteamos a nivel teórico, y puede resultar ser verdadera o, por otro lado, falsa.

En el caso de nuestro estudio, se realizan varias hipótesis de investigación.

En primer lugar, planteamos hipótesis que relacionan cada variable independiente (VI) con la variable dependiente (VD).

En segundo lugar, planteamos varias hipótesis que relacionan las variables independientes entre sí.

Las hipótesis que relaciona las variables independientes con las variables dependientes son las siguientes:

- La ideología política influye en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual.
- La modalidad del centro de procedencia influye en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual.
- Las influencias religiosas y culturales influyen en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual.
- La edad a la que se comienza a tratar la sexualidad en casa o con el entorno familiar más cercano influye en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual.

A continuación, las hipótesis de investigación que relacionan las variables independientes entre sí son las siguientes:

- La ideología política tiene relación con la modalidad del centro de procedencia.
- La ideología política tiene relación con las influencias religiosas y culturales.
- La modalidad del centro tiene relación con las influencias religiosas y culturales.
- Las influencias religiosas y culturales tienen relación con la edad a la que se comienza a tratar la sexualidad en casa o con el entorno familiar más cercano.

- La edad a la que se comienza a tratar la sexualidad en casa o con el entorno familiar más cercano tiene relación con la ideología política.

3.8 Técnica de muestreo y procedimiento seguido.

Las técnicas de muestreo constan de un procedimiento que se lleva a cabo con el objetivo de diferenciar la muestra de la población extrayéndose de esta a través de una selección de los sujetos mediante el muestreo probabilístico o no probabilístico.

En esta investigación se aplica el muestreo no probabilístico, ya que no se conoce a la muestra de manera que no se pueden aplicar las técnicas de muestreo probabilístico.

Entre las técnicas de muestreo no probabilístico destacan el muestreo por cuotas, el muestreo intencional o de conveniencia y el muestreo por bola de nieve. Para este estudio, se ha llevado a cabo el muestreo intencional o de conveniencia, ya que se ha tenido un fácil acceso a los sujetos gracias a la proximidad y cercanía de las investigadoras.

4. Resultados

4.1. Descriptivos de las variables independientes y las variables dependientes

Tabla 1. Ideología política (variable independiente cualitativa politómica)

Ideología política	Frecuencia	Porcentaje
Izquierdas	22	33,846%
Centro-izquierda	18	27,692%
Centro	8	12,308%
Centro-derecha	10	15,385%
Derechas	7	10,769%
Total	65	100%

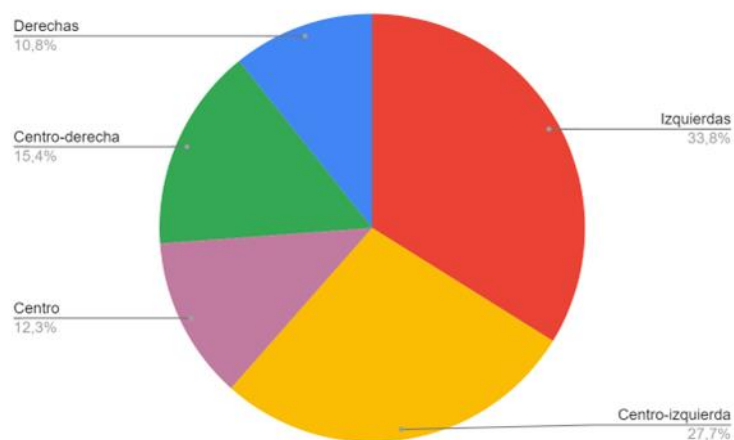
Fuente: elaboración propia

Tras la realización de esta tabla, podemos comprobar que hay un bajo número de personas que pertenecen a una ideología de derechas y de centro, concretamente 7 y 8 sujetos de la muestra respectivamente, lo que supone un porcentaje del 10, 169% y 12, 308%.

Por otra parte, hay un mayor número de sujetos que se posicionan en centro-izquierda, concretamente 18, y centro-derecha, específicamente 10, siendo por tanto, 27,692% y 15,385% los porcentajes pertenecientes.

Finalmente, observamos que la moda es ser de izquierdas, ya que es el dato que más repite, siendo 22 el número de sujetos que pertenecen a izquierdas, lo que representa el 33,846% de la muestra.

Figura 1. Ideología política



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Modalidad de centro (variable independiente, cualitativa politómica)

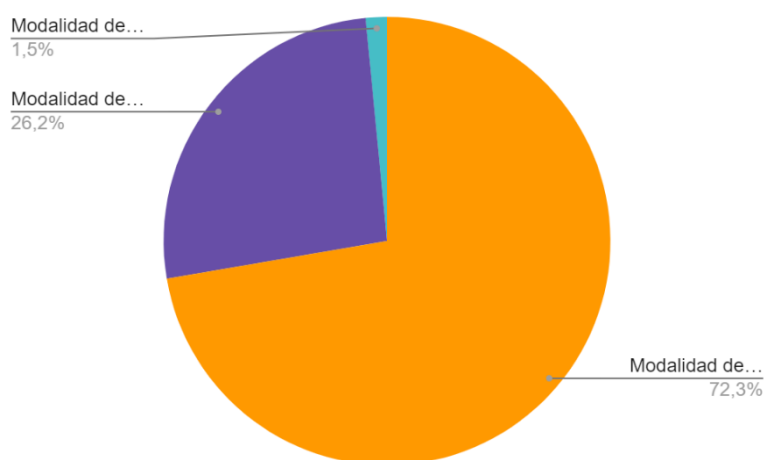
Modalidad de centro de procedencia	Frecuencia	Porcentaje
Centro público	47	72,308%
Centro privado concertado	17	26,154%
Centro privado	1	1,538%
Total	65	100%

Fuente: Elaboración propia

Tras la realización de esta tabla, podemos comprobar que hay un bajo porcentaje de personas que proceden de centros privados, concretamente un solo sujeto, que supone un 1,538%, frente a la gran mayoría, que resulta proceder de centros públicos, concretamente 47 sujetos, representando el 72,308%.

Finalmente, una minoría procede de centros privados concertados, siendo esta de 17 sujetos que conforman el 26,154%. Por tanto, podemos decir que la moda es proceder de centro público.

Figura 2. Modalidad de centro (variable independiente, cualitativa politómica)



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Influencias culturales/religiosas (variable cualitativa politómica)

Influencias culturales/religiosas	Frecuencia	Porcentaje
Sí	27	41,538%
No	17	26,154%
Nunca me lo he planteado	15	23,077%
Quizás	6	9,231%
Total	65	100%

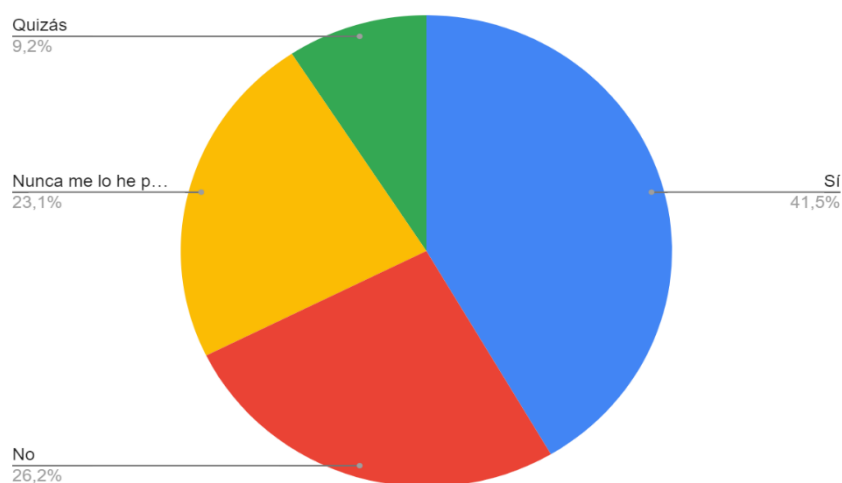
Fuente: Elaboración propia

Tras la realización de esta tabla, podemos comprobar que la mayoría de los sujetos considera que las influencias culturales sí tienen un papel importante en la predisposición que mostramos para abordar la educación sexual, siendo un total de 27 personas respondiendo afirmativamente respecto a esta cuestión, lo que supone un 41,538%, mientras que las personas que niegan esta relación, representando un 26,154% de la muestra.

Por su parte, 15 sujetos de la muestra no se han planteado nunca esta cuestión (23,077%), mientras que otros 6 miembros se manifiestan de manera dubitativa al considerar que las prácticas o creencias religiosas pueden influir, pero no se atreven a afirmarlo con seguridad, representando así un porcentaje minoritario de la población (9,231%).

Por lo tanto, la moda es considerar que sí existe una relación entre influencias culturales y religiosas, y la predisposición que mostrar para tratar la educación sexual en el aula.

Figura 3. Influencias culturales/religiosas



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Edad a la que tratar la sexualidad en casa (variable independiente, cualitativa ordinal).

Edad a la que tratar la sexualidad en casa	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Nunca lo hemos tratado	14	21,538%	14	21,538%
Antes de los 12 años	14	21,538%	28	43,076%
Entre los 12 y 16 años	25	38,462%	53	81,538%
A partir de los 16 años	12	18,462%	65	100%
	65			

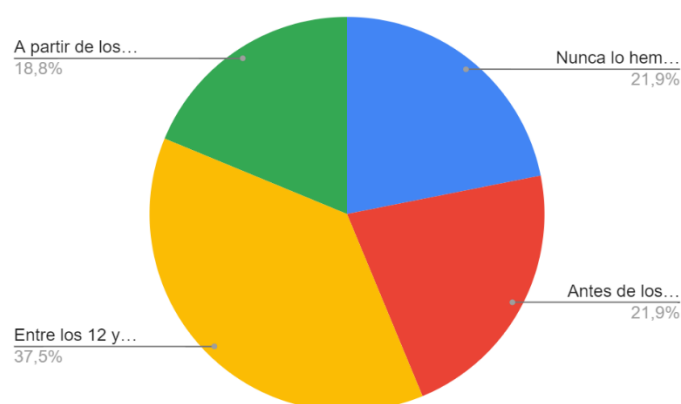
Fuente: Elaboración propia

Tras la realización de esta tabla, concluimos que hay el mismo número de personas que no han tratado nunca la sexualidad en casa y que lo han tratado antes de los 12, suponiendo un 21,538% de la muestra, de forma individual.

Por otro lado, hay un grupo mayoritario de sujetos que han tratado la sexualidad en el intervalo de 12 a 16 años, siendo de un total de 25 sujetos, representando un 38,462%, mientras que 12 sujetos han tratado la sexualidad en casa a partir de los 16 años, siendo 18,462% de la muestra.

Por lo tanto, podemos concluir que la moda es tratar la sexualidad en casa o con familiares cercanos en un intervalo de 12 a 16 años.

Figura 4. Edad a la que se trata la sexualidad en casa.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Variable dependiente (predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual)

n	65
Moda	127
Mediana	127
Media	126,077
Desviación típica	3,012
Varianza	9,072
Asimetría	-0,558
Curtosis	0,284
Máximo	131
Mínimo	117

Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en la tabla, hay 65 sujetos que han respondido el cuestionario elaborado en clase. Este cuestionario se basa en 7 ítems con una escala Likert (de 1 al 5, siendo 5 en totalmente acuerdo y 1 en desacuerdo).

Para que los datos no nos salieran en negativo tuvimos que sumar 100 a la suma del total de los ítems.

A partir de los datos, podemos concluir que la media es de 126,077; por lo que suponemos que generalmente los estudiantes están predispuestos para la enseñanza de la Educación sexual en las aulas. Además, la mediana, siendo la puntuación que deja por debajo a la mitad, toma el mismo valor que la moda, igual a 127.

Por otra parte, nos encontramos que el máximo se encuentra en 131, mientras que el mínimo en 117, con lo que reafirmamos que generalmente los alumnos están dispuestos a impartir la educación sexual en sus aulas, donde hay un porcentaje bajo de sujetos que aún no se siente del todo dispuesto o preparado.

En cuanto a la asimetría, vemos que ésta es negativa con un valor de -0,558, lo cual quiere decir que las puntuaciones son altas, mientras que la curtosis es positiva con un valor de 0,284, indicando una distribución leptocúrtica.

4.2 Correlaciones entre las variables independientes

La ideología política tiene relación con la modalidad del centro de procedencia. Como las dos son variables cualitativas politómicas, para estudiar la correlación entre ellas se utiliza el coeficiente de contingencia, cuyo resultado es 0,485. Por lo tanto, podemos concluir que tienen una relación media-baja.

Tabla 5. Modalidad de centro de procedencia e ideología política

Ideología política	Modalidad de centro de procedencia			
	Público	Privado concertado	Privado	Total
Izquierdas	21	1	0	22
Centro-izquierda	13	4	1	18
Centro	3	5	0	8
Centro-derecha	4	6	0	10
Derechas	6	1	0	7
Total	47	17	1	65

Fuente: elaboración propia

La ideología política tiene relación con las influencias religiosas y culturales. Como las dos son variables cualitativas politómicas, se utiliza el coeficiente de contingencia para estudiar la correlación entre ellas, cuyo valor es de 0,414. Por lo que concluimos que hay una relación media-baja entre estas dos variables.

Tabla 6. Influencias religiosas y culturales e ideología política

Influencias religiosas y culturales					
Ideología política	Sí	No	Nunca me lo he planteado	Quizás	Total
Izquierdas	13	2	5	2	22
Centro-izquierda	8	5	3	2	18
Centro	2	2	2	2	8
Centro-derecha	2	5	3	0	10
Derechas	2	3	2	0	7
Total	27	17	15	6	65

Fuente: elaboración propia

La modalidad del centro tiene relación con las influencias religiosas y culturales. Como ambas son variables politómicas, para estudiar la correlación entre se utiliza el coeficiente de contingencia, cuyo valor es de 0,270. Es por ello por lo que podemos concluir diciendo que hay una relación baja entre estas dos variables.

Tabla 7. Influencias religiosas y culturales y modalidad de centro.

Influencias religiosas y culturales					
Modalidad de centro	Sí	No	Nunca me lo he planteado	Quizás	Total
Público	19	12	9	6	47
Privado concertado	7	4	6	0	17
Privado	1	0	0	0	1
Total	27	17	15	6	65

Fuente: elaboración propia

Las influencias religiosas y culturales tienen relación con la edad a la que se comienza a tratar la sexualidad en casa o con el entorno familiar más cercano. Como ambas son variables cualitativas, en el primer caso politómica y en el segundo caso ordinal, para estudiar la correlación que hay entre ellas utilizamos el coeficiente de contingencia, cuyo valor es 0,279. Por lo que, concluimos que hay una baja relación entre estas dos variables.

Tabla 8. Influencias religiosas y culturales y edad a la que se trata la sexualidad en casa.

Influencias religiosas y culturales					
Edad a la que se trata la sexualidad en casa	Sí	No	Nunca me lo he planteado	Quizás	Total
Nunca lo hemos tratado	7	4	2	1	14
Antes de los 12	7	4	1	2	14
Entre los 12 y 16 años	8	6	9	2	25
A partir de los 16 años	5	3	3	1	12
Total	27	17	15	6	65

Fuente: elaboración propia

La edad a la que se comienza a tratar la sexualidad en casa y la ideología política de quiénes la tratan tienen relación. Al ser la primera una ordinal y la segunda una variable politómica, es necesario que realicemos el coeficiente de contingencia, que en este caso el resultado es 0,415. Por lo que concluimos que hay una relación media entre estas dos variables.

Tabla 9. Edad a la que tratar la sexualidad en casa e ideología política

Edad a la que tratar la sexualidad en casa					
Ideología política	Nunca lo hemos tratado	Antes de los 12 años	Entre los 12 y 16 años	A partir de los 16 años	Total
Izquierdas	3	5	10	4	22
Centro-izquierda	3	4	5	6	18
Centro	1	3	4	0	8
Centro-derecha	3	1	4	2	10
Derechas	4	1	2	0	7
Total	14	14	25	12	65

Fuente: elaboración propia

4.3 Contraste de hipótesis

La ideología política es una variable cualitativa politómica, así que vemos si se cumple el primer requisito para poder realizar pruebas paramétricas, el cual consiste en tener más de 30 sujetos por opción para poder emplear este tipo de técnica. Como podemos observar en la primera tabla de frecuencias (Tabla 1. Ideología política) este requisito no se cumple, ya que hay menos de 30 sujetos en todas las opciones de respuesta, por lo que utilizamos pruebas no paramétricas: la prueba H de Kruskal-Wallis. Nuestra hipótesis nula (H_0) en esta prueba es “las medianas son iguales” y nuestra hipótesis alternativa (H_1) es “las medianas son desiguales”. Como el valor obtenido en la prueba H es 0,100, es decir, $p > 0,05$, no podemos rechazar la hipótesis nula (las diferencias no son significativas).

La modalidad del centro de procedencia es una variable cualitativa politómica. Esta no cumple el primer requisito para poder realizar pruebas paramétricas ya que el número de sujetos por cada opción no llega a ser mayor de 30. Es por ello por lo que debemos utilizar las pruebas no paramétricas: prueba H de Kruskal Wallis. La hipótesis nula (H_0) es que “las medianas son iguales” y nuestra hipótesis alternativa (H_1), es que “las medianas son desiguales”. Como nos hemos encontrado que una de las opciones estaba compuesta por un único sujeto, el programa JASP no lo identifica como un grupo; por lo tanto, suponemos que es una variable cualitativa dicotómica (centro público y privado concertado). Al comprobar los descriptivos, vemos que no cumple el primer requisito, ya que en la opción de colegio privado concertado hay un número a 30; por lo tanto, procedemos a hacer la prueba U de Mann Whitney al requerir la utilización de técnicas no paramétricas. El resultado de esta resulta ser de 0,878, por lo que no podemos rechazar la hipótesis nula.

Las influencias culturales/religiosas son un tipo de variable cualitativa politómica, así que vemos si cumple el primer requisito para poder realizar pruebas paramétricas, el cual se trata de tener más de 30 sujetos por cada opción para poder emplearse este tipo de técnica. Como podemos observar en la tercera tabla de frecuencias (Tabla 3. Influencias religiosas/culturales), no se cumple este requisito, ya que no todas las opciones tienen más de 30 sujetos, por lo que utilizaremos pruebas no paramétricas: la prueba H de Kruskal-Wallis. Nuestra hipótesis nula (H_0) es que “las medianas son iguales” y nuestra hipótesis alternativa (H_1), es que “las medianas son desiguales”. Como el valor obtenido en la prueba H es de 0,014, es decir, $p < 0,05$, rechazamos la hipótesis nula (hay diferencias significativas).

La edad a la que tratar la sexualidad en casa es una variable ordinal, así que vamos a comprobar si cumple el primer requisito para poder realizar pruebas paramétricas, el cual se trata de tener más de 30 sujetos por cada opción para poder emplearse este tipo de técnica.

Como podemos observar a través de la cuarta tabla de frecuencias (Tabla 4. Edad a la que tratar la sexualidad en casa), no se cumple este requisito, ya que no hay un número inferior de 30 sujetos en todas las opciones, por lo que recurriremos a las pruebas no paramétricas: la prueba H de Kruskal-Wallis. Nuestra hipótesis nula (H_0) es que “las medianas son iguales” y nuestra hipótesis alternativa (H_1) es que “las medianas son desiguales”. Como el valor obtenido en la prueba H es de 0,207, es decir, $p > 0,05$, no podemos rechazar la hipótesis nula (no hay diferencias significativas).

5. Discusiones y conclusiones

Por último, se hará una síntesis y análisis de los resultados que se han obtenido en el estudio y en función de la conclusión, se responderán a las cuestiones de investigación planteadas al inicio de esta.

¿Cuáles son los factores que influyen en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual?

Los factores que podrían influir en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual son las variables independientes, es decir, la ideología política, la modalidad del centro de procedencia, las influencias culturales/religiosas y la edad a la que comenzar a tratar la sexualidad en casa. Sin embargo, esto no implica que se hayan encontrado diferencias significativas en las variables independientes mencionadas, salvo en el caso de las influencias culturales/religiosas como veremos en las siguientes cuestiones de investigación. Además, deberíamos tener en cuenta las variables extrañas como son el sexo del sujeto y el nivel de socialización.

¿Al ser de una determinada ideología nos mostramos más receptivos al impartir este tipo de contenidos en las clases?

A simple vista, parece no haber diferencias significativas, ya que las medias de las opciones centro-derecha, centro, izquierdas oscilan en torno a 126/127 (126,700, 127,125 y 127 respectivamente) y por otro lado, las medias de centro-izquierda y derechas muestran unas ligeras diferencias siendo 125,111 y 123,571 respectivamente. Dicho esto, podríamos decir que no influye la ideología política a la hora de impartir la educación sexual. Como hemos supuesto anteriormente, al realizar la prueba H de Kruskal-Wallis, cuyo valor obtenido es 0,100, no podemos rechazar la hipótesis nula (“las medianas son iguales”); por lo que no hay diferencias significativas, de manera que nuestra hipótesis de investigación, “La ideología política influye en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual”, es falsa.

¿Influye el hecho de proceder de un colegio público/privado/concertado a la hora de impartir educación sexual?

En este caso, hemos tenido que considerar la variable “modalidad de centro de procedencia” como una variable dicotómica al solo contar con un sujeto procedente de centro privado, ya que el programa no lo considera como grupo. Tras comparar las medias entre los centros públicos y concertados, podemos ver que apenas hay diferencias, siendo la del público de 125,979 y la del concertado de 126, 118. Por lo que podemos considerar que la modalidad del centro que procedemos no influye a la hora de impartir educación sexual. Como hemos anticipado, tras la realización de la prueba U de Mann Whitney, cuyo resultado es de 0,878, no podemos rechazar la hipótesis nula (“las medianas son iguales”), de manera que nuestra hipótesis de investigación “La modalidad del centro de procedencia influye en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual”, es falsa.

¿Somos más conservadores a la hora de hablar sobre la educación sexual por el hecho de practicar una determinada creencia religiosa?

Al visualizar las medias de todas las opciones solo podríamos ver leves diferencias entre los que consideran que las influencias religiosas/culturales no influyen, con una media de 124,471 y los que consideran que sí influyen, con una media de 127,407, mientras que el resto que consideran que nunca se lo han planteado y que quizás pueden influir tienen unas medias de 125,400 y 126,333 respectivamente. Por lo que a partir de estos datos no se puede ver de forma clara si influye o no, de manera que tras la realización de la prueba H de Kruskal Wallis, hemos comprobado que esas diferencias que comentamos al principio sí son significativas, ya que el resultado de esta es 0,014, rechazando así la hipótesis nula (“las medianas son iguales”). Por lo tanto, podemos afirmar que nuestra hipótesis de investigación “Las influencias religiosas y culturales influyen en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual”, es cierta. 21

¿La edad a la que tratamos la educación sexual con nuestros padres influye en la concepción que tenemos sobre ella?

Al comparar las medias de todas las opciones no podemos ver grandes diferencias entre ellas, ya que las medias de antes de los 12, entre los 12 y los 16 y a partir de los 16 oscilan en torno 125/126, siendo 126,357, 125,480 y 125,417 respectivamente, con la única leve diferencia que podría suponer no haber tratado con una media de 127,429. Por lo tanto, podríamos decir que la edad a la que tratamos la sexualidad en casa no afecta a la concepción que tenemos de ella ni a la predisposición por impartirla en clase. Como hemos anticipado, tras realizar la prueba H de Kruskal-Wallis cuyo resultado ha sido de 0,207, no podemos rechazar la hipótesis nula (“las medianas son iguales”). Por lo tanto, concluimos que nuestra hipótesis de investigación, “La edad a la que se comienza a tratar la sexualidad en casa o con el entorno familiar más cercano influye en la predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual”, es falsa.

Con relación al análisis de la correlación entre las variables independientes podemos destacar que no existe una relación alta entre ninguna de ellas. Como podemos ver la mayoría poseen una relación media-baja como es el caso de ideología política con la modalidad del centro de procedencia con una relación de 0,485; la ideología política con las influencias culturales/religiosas con un coeficiente de 0,414; la edad a la que comenzar a tratar la sexualidad en casa con la ideología política con un coeficiente de 0,415. Incluso algunas tienen una relación baja, como es el caso de la modalidad del centro de procedencia con las influencias culturales/religiosas, cuya relación es de 0,270, y las influencias culturales/religiosas con la edad a la que comenzar a tratar la sexualidad en casa, con un coeficiente de 0,279. Por lo tanto, concluimos que ninguna de las

correlaciones establecidas entre las variables es significativa, por lo tanto, no podemos generalizar los resultados a nivel poblacional.

En definitiva, podemos ver que las relaciones entre las variables independientes no son significativas. En cuanto a la relación que poseen con la variable dependiente, vemos que entre esta y la variable “ideología política” no hay diferencias significativas, al igual que en las variables de modalidad del centro de procedencia (público, privado concertado o privado) y la edad a la que tratar la sexualidad en casa. Sin embargo, podemos ver diferencias significativas en cuanto a las influencias culturales/religiosas.

Es por ello que concluimos que, a excepción de la variable independiente relacionada con las influencias culturales/religiosas, ninguna de las variables independientes (ideología política, modalidad del centro de procedencia y edad a la que comenzar a tratar la sexualidad en casa) ejerce influencia sobre la variable dependiente (predisposición para la enseñanza de la Educación Sexual).

7. Bibliografía.

Aznar Díaz, I. (2004). Necesidad de una educación sexual desde la escuela. *Revista Padres y Maestros*, 288, 16-19.

Faccioli de Camargo, A. M. y Ribeiro, C. (2003). La Educación Sexual en lo cotidiano de la escuela, *Educar*, 31, 67-85.

Bejarano Franco, M.T. y Mateos Jiménez, A. (2014). Género y sexualidad en la formación de maestros y maestras, *Exedra: Revista científica*, 1, 128-146.

Gómez Galán, M. P., Gómez Galán, R., Tejeiro, M. E., López Gómez, M. J., Garrido González, J. y Herrero Olea, A. (2003). Calidad de las clases de educación sexual en la enseñanza secundaria. *Revista Metas de Enfermería*, 6(55), 59-64.

5.

Trabajo colaborativo en la formación del profesorado

Lorena Alonso Sánchez, Alba Illera González, Arianne Martín Gómez, Minerva Romero García, Ariadna Sáez Frontera

Universidad de Salamanca

Presentación

En este proyecto de investigación se han estudiado las influencias que tienen las relaciones interpersonales en los grupos de trabajo, para ello hemos seguido un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal. La información ha sido recogida a través de un cuestionario realizado por los alumnos del Primer Grado de Maestro en Educación Primaria de Salamanca.

El concepto de trabajo colaborativo se ha vuelto más relevante con la aparición de las nuevas tecnologías en el aula. Por eso, muchos de los trabajos que realizamos son mediante herramientas digitales. Cabe destacar que el objetivo principal de la colaboración grupal es conocer a nuestro entorno, como seres humanos, sin importar el lugar de procedencia o las características individuales que rodean a las personas. En muchas ocasiones no se trabaja con un fin establecido, pero la idea es poder colaborar, aportar destrezas y habilidad para crear conocimiento o enriquecerlo.

Con el trabajo en equipo no se busca obtener mejores resultados ni los más eficaces. Sino que cada miembro del grupo, desde su aportación personal, contribuya en el proyecto para que este sea de valor y relevante en los colaboradores que lo han ejecutado. Es esencial que la responsabilidad quede dividida sin ningún líder establecido porque cada uno tiene una importancia en el trabajo. En esta línea hemos considerado que dentro del trabajo colaborativo se crean diferentes relaciones que emergen gracias a estas agrupaciones y que se dan por numerosas variables.

Justificación y marco teórico

En esta investigación se ha estudiado cómo afectan las relaciones interpersonales a los estudiantes de 1º del Grado de Maestro en Educación Primaria a la hora de trabajar en grupo, en función de las siguientes variables predictoras: el horario (si pertenecen al grupo de mañana o al grupo de tarde), la existencia de hermanos, la ambición y la personalidad social.

Tener muchos datos nos pueden permitir abrir la puerta de la investigación de este trabajo, sobre todo porque nos parece que el trabajo en grupo es un elemento clave en nuestra carrera, puesto que como docentes debemos coordinarnos entre nosotros. Creemos que analizando las respuestas de nuestros compañeros del grado acerca de este tema nos permitirá observar quién funciona mejor en los trabajos en grupo y quién no, y de esta manera observar de cerca si futuros docentes serán capaces de adaptarse a la hora de colaborar en un centro educativo.

Siguiendo un orden de ideas para presentar nuestra investigación, nos encontramos primero con el marco teórico de nuestro trabajo, es decir, los antecedentes. Para ello, hemos buscado cuatro artículos de estudios previos a través de la página web Dialnet, los cuales están relacionados con nuestro tema de investigación.

En segundo lugar, indicamos la metodología del trabajo y posteriormente analizamos los datos que hemos obtenido a través de los cuestionarios que han respondido nuestros compañeros del Primer Grado de Maestro en Educación Primaria, contrastando nuestras propias hipótesis y añadiendo algunas explicaciones.

Finalmente, discutimos los resultados de la investigación, valorando si se habían cumplido o no las predicciones que nos planteamos al inicio del trabajo. Esperamos que este proyecto sea punto de partida para una reflexión conjunta debido a que el trabajo colaborativo nos afecta a todos los seres humanos desde que somos pequeños en los diferentes ámbitos de nuestra vida, desde que vamos a la escuela hasta que accedemos al mundo laboral.

Para conformar los antecedentes de nuestro trabajo hemos seleccionado una serie de artículos: “El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes,” “Relaciones interpersonales y su incidencia en el aula,” “¿Trabajar en grupo o repartirse las tareas?” y “Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying”. Sin embargo, en la elaboración de nuestra investigación, no hemos utilizado elementos mencionados en este apartado, como por ejemplo el bullying.

En gran medida queremos centrarnos en el aprendizaje cooperativo, en las relaciones interpersonales y la relación que estás tienen con el bullying y cyberbullying.

Dentro del aprendizaje cooperativo quieren averiguar si esto mejora los conocimientos, las habilidades, las actitudes y por lo tanto, la relaciones interpersonales de los estudiantes dentro del aula y cómo estas afectan. A través de las relaciones existentes se pretende encontrar situaciones de bullying y cyberbullying mediante prácticas de trabajo cooperativo para disminuir estos actos.

Gillies (2003), define el trabajo cooperativo como un enfoque metodológico que se basa en la organización de actividades y tareas que generan experiencias sociales y académicas de aprendizaje, cuya resolución requiere de una implicación colectiva y que permite crear una identidad como grupo. Por eso, el aprendizaje cooperativo tiene muchas ventajas si realmente el trabajo se lleva a cabo en grupo con la interacción de sus participantes.

Los tres primeros antecedentes fueron estudiados mediante técnicas de investigación cualitativas, ya que se analizaron aspectos teóricos sobre el trabajo cooperativo. Se utilizaron diferentes métodos, uno de ellos es la investigación acción, debido a que implica a los participantes en la autorreflexión sobre su situación a través de las experiencias de vida. Se busca una convivencia donde los estudiantes cambien sus actitudes y aprendan a resolver conflictos de forma pacífica.

El cuarto antecedente es llevado a cabo por la técnica de investigación multimétodo porque emplean como principales instrumentos el test de cyberbullying y un cuestionario de trabajo en grupo mediante validación de expertos.

Uniando las conclusiones de varios de los antecedentes, llegamos a la conclusión de que las relaciones interpersonales son más estables si se realizan trabajos, talleres reflexivos y aprendizajes cooperativos, en caso de que esto no sea así, se pueden llegar a dar situaciones como agresiones verbales o físicas dando lugar al rechazo y descalificación de otros. Esto guarda relación con las situaciones de bullying y cyberbullying que podrían desencadenar.

Encontramos una similitud general en cuanto al antecedente tres, ya que a la hora de trabajar grupalmente sólo se atiende a la evaluación grupal, sin tener en cuenta el trabajo de cada miembro del grupo, puesto que esto puede desencadenar en exclusión y odio hacia algunos miembros de dicho grupo debido a su baja participación y el recibimiento de la misma nota.

Para concluir este apartado, queremos recalcar que no hemos encontrado diferencia alguna entre estos cuatro antecedentes dado que todos están enfocados en el trabajo colaborativo y por tanto en las relaciones interpersonales, siendo esto la única similitud global existente.

Metodología

Los objetivos específicos de la investigación son:

- Estudiar el trabajo colaborativo y las influencias asociadas al mismo, analizando su relación con los resultados numéricos de los trabajos grupales.
- Analizar las relaciones interpersonales de los alumnos en los grupos de trabajo.
- Evaluar las ventajas y las desventajas que tiene el trabajo colaborativo dependiendo de su ambición y de su personalidad.

Enfoque de investigación

El enfoque de investigación es cuantitativo, se aportan resultados de un cuestionario elaborado por nosotras cuyo propósito es realizar un diagnóstico de las influencias de las relaciones interpersonales en los trabajos colaborativos.

A pesar de las diferencias que se dan en la investigación, el campo de trabajo entre el investigador y el investigado es extenso. Hoy contamos con una ventaja, los jóvenes desde hace años son material de estudio en los trabajos de investigación, sobre todo en los universitarios. Debido a que tienden a ser material más vulnerable y con el que se trabaja mejor dada la claridad de sus respuestas. Somos calificados como personas sensibles, sobre todo en el campo profesional, esto requiere que el método de investigación sea particularmente más abierto.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es no experimental transversal. Los motivos por los que hemos escogido este diseño es debido a que no se manipula ningún aspecto, no hay tratamiento y tampoco hay grupos control y experimental. No hay un control sobre nuestras variables independientes ni sobre las extrañas. Los grupos están definidos por las características de la muestra y la información que se recoge en él se da en un ambiente natural.

Variables de estudio

Las variables de este estudio se dividen en variable dependiente (VD), variable independiente (VI) y variables extrañas.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

La variable dependiente (VD) es aquella que depende de otra variable, en nuestro estudio esta variable se corresponde con el trabajo colaborativo.

Las variables independientes (VI) que componen nuestro no dependen de otra pero se estudia la influencia que hay entre ellas. En nuestro trabajo las variables independientes son: tener hermanos, la personalidad social, el horario y la ambición.

Las variables extrañas que hemos considerado que podrían ser determinantes en nuestra investigación son: el profesorado de los diferentes grupos que imparten clase, el lugar de domicilio, la Comunidad Autónoma procedente, la edad y los problemas en el núcleo familiar.

Hipótesis de investigación

Las hipótesis de investigación que relacionan las variables independientes con las variables dependientes son:

- Tener hermanos favorece el trabajo colaborativo.
- Al ser extrovertido te es indiferente el grupo en el que trabajes.
- Tener horario de mañana implica una menor pereza a la hora de realizar trabajos en grupo.
- Ser ambicioso provoca querer trabajar de forma individual.

Instrumentos de recogida de información

La recogida de información ha sido realizada a través de diferentes recursos. El período de trabajo ha sido realizado durante el segundo cuatrimestre del año 2022. Para la recogida de datos se habló previamente con el profesor de Metodología para pedir la confirmación de la transmisión de la encuesta a los demás grupos. Este cuestionario se pasó vía online, una vez subido a la nube los alumnos pudieron acceder al mismo, rellenarlo y enviarlo de forma sencilla.

En cuanto al análisis de datos y la elaboración de las hipótesis de nuestro trabajo los recursos utilizados han sido artículos, investigaciones, tesis, y el portal de difusión como hemos citado anteriormente Dialnet. Esta información ha sido seleccionada mediante un proceso de examinación, siendo riguroso con los filtros y los tipos de documentos. Muchos de los textos no han llegado a estar completos. Sin embargo, las ramas específicas que se han utilizado han sido desde ciencias sociales hasta psicología y educación. El rango de tiempos empleado ha sido desde los últimos 20 años hasta la actualidad, el motivo de la simplicidad deriva de una cuestión que nos afecta actualmente y la necesidad de buscar soluciones a los problemas que puedan derivar en los trabajos colaborativos.

Población y muestra

La colaboración de los estudiantes del Grado de Educación Primaria de primer curso ha sido crucial para el transcurso de este trabajo, variedad de individuos han sido partícipes de esta investigación de manera anónima. Un total de 58 alumnos, organizados en función del grupo de mañana o de tarde, con la edad de 18-19 años incluidas excepciones.

La población fueron todos los alumnos del Primer Grado de la Universidad de Salamanca que poseen el perfil común de esta investigación y cumplen los requisitos para ser investigados: ir a el curso correspondiente que estamos investigando y asistir a los dos grupos que componen esta titulación.

El otro aspecto determinante sería la muestra, compuesta por un número de personas que han decidido responder al cuestionario voluntariamente. La muestra está formada por 58 alumnos. En

ningún momento han sido excluidas respuestas de participantes debido a que los datos pudieran afectar negativamente a la investigación.

Técnica de muestreo y procedimiento seguido

Como hemos estudiado en la asignatura de Metodología de la Investigación, las técnicas de muestreo conforman un conjunto de métodos estadísticos empleados para la extracción de las muestras de una población. En función del tipo de estudio, estas técnicas pueden ser clasificadas como: muestreo probabilístico o no probabilístico. Del mismo modo, dentro de estos tipos existen varios subtipos: muestreo por cuotas, intencional o de conveniencia o por bola de nieve.

En nuestro proyecto hemos optado por un estudio cuya técnica de muestreo utilizada se basa en un muestreo no probabilístico, el motivo principal rige en el desconocimiento de todas las poblaciones. A su vez, el procedimiento a seguir para el muestreo es el muestreo intencional o conveniente, por la selección de los individuos son de fácil acceso, debido a la cercanía y proximidad entre sí.

El tiempo dedicado ha sido más variado que constante, una investigación requiere meses y más cuando trabajamos sobre una generación tan cambiante y poco previsible.

Resultados

Descriptivos de las variables independientes

HORARIO DE LOS ALUMNOS

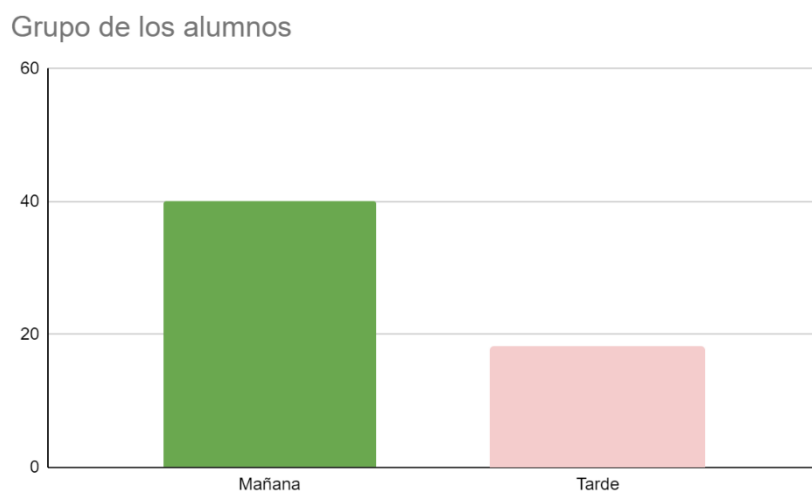
Tabla 1. Horario de los alumnos.

GRUPO	Frecuencia	Porcentaje
Mañana	40	68,96%
Tarde	18	31,03%
Total	58	100%

Fuente. Elaboración propia

Tras haber creado la tabla podemos observar que la mayor parte de los sujetos de la muestra son del grupo de mañana, con 40 alumnos y en menor cantidad los sujetos de tarde, con 18 alumnos, por tanto, la moda es ser de mañana. Los alumnos del grupo de mañana duplican el porcentaje respecto a los de tarde, siendo un 68,96% alumnos de mañana y un 31,03% de tarde.

Figura 1. Horario de los alumnos.



Fuente. Elaboración propia

TENER HERMANOS

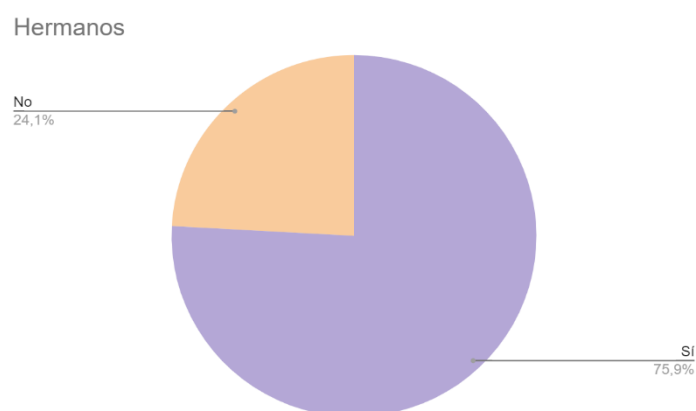
Tabla 2. Hermanos.

HERMANOS	Frecuencia	Porcentaje
Sí	44	75,86%
No	14	24,13%
Total	58	100%

Fuente. Elaboración propia

Tal y como podemos ver, la mayor parte de los alumnos de nuestra muestra tienen hermanos, más concretamente 44 sujetos y el resto, es decir, 14 alumnos no tienen hermanos, por lo tanto, la moda es tener hermanos. Sobre los porcentajes nos encontramos con un alto porcentaje de alumnos con hermanos (75,86%) y un número más reducido de alumnos sin hermanos (24,13%).

Figura 2. Hermanos.



Fuente. Elaboración propia

LA PERSONALIDAD SOCIAL

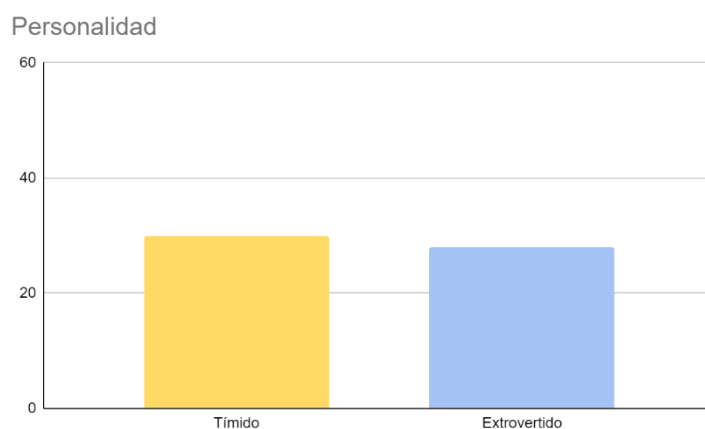
Tabla 3. Personalidad social.

PERSONALIDAD SOCIAL	Frecuencia	Porcentaje
Tímido	30	51,72%
Extrovertido	28	48,27%
Total	58	100%

Fuente. Elaboración propia

En la tabla podemos observar que la frecuencia entre ser tímido y extrovertido está muy igualada. Encontramos 30 sujetos de la muestra tímidos y 28 extrovertidos, siendo sus porcentajes muy aproximados al 50%, más concretamente, en tímido tenemos un 51,72% y en extrovertido un 48,27%. De esta forma vemos que la moda es ser tímido.

Figura 3. Personalidad social



Fuente. Elaboración propia

LA AMBICIÓN

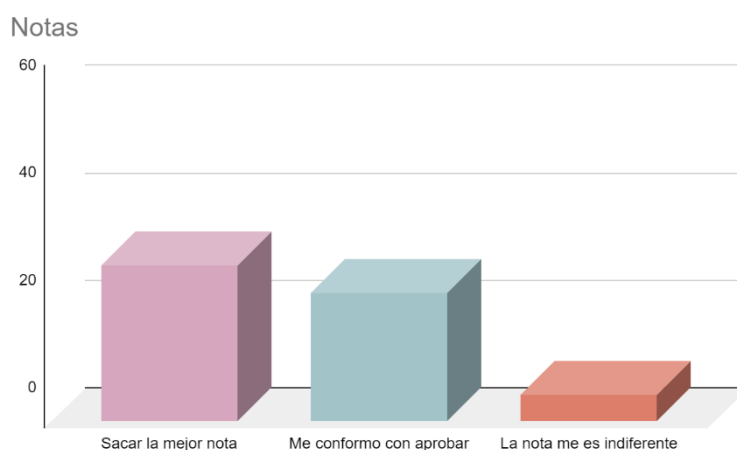
Tabla 4. Ambición.

Ambición	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
Sacar la mejor nota	29	50%	29	50%
Me conformo con aprobar	24	41,37%	53	91,37%
La nota me es indiferente	5	8,62%	58	100%
Total	58	100%	-	-

Fuente. Elaboración propia

Tal y como podemos observar en la tabla, predominan el sacar las mejores notas y el conformarse con aprobar. Más específicamente tenemos 29 alumnos que quieren sacar la mejor nota (el 50%), 24 que se conforma con aprobar (el 41,37%) y 5 que la nota le es indiferente (el 8,62%). De modo que la moda es sacar la mejor nota. Los cuartiles son: Q1 y Q2 es sacar la mejor nota y por tanto, la mediana también es sacar la mejor nota y por último el Q3 es me conformo con aprobar.

Figura 4. Ambición.



Fuente. Elaboración propia

Descriptivos de la variable dependiente

Tabla 5. Variable dependiente.

ESCALA	
n	58
Mediana	100
Media	99,36
Máximo	114
Mínimo	84
Asimetría	-0,457
Curtosis	0,207

Como podemos observar en la tabla, hay 58 sujetos que han contestado el cuestionario. El cuestionario se basa en 10 ítems con una escala de Likert (del 1 al 5), siendo 5 favoreciendo el trabajo colaborativo y 1 desfavoreciéndolo.

Para que los datos no nos aparecieran en negativo, hemos sumado 100 a la suma total de los ítems.

Haciendo una visión general podemos ver que se favorece el trabajo colaborativo. Encontramos el máximo con 114 y el mínimo en 84, por lo que deducimos que todos los alumnos trabajan bien de manera colaborativa, aunque unos mejor que otros. Además, observando la asimetría vemos que esta es negativa (-0,457) y, por tanto, las puntuaciones son altas y la curtosis es positiva (0,207) teniendo una distribución leptocúrtica.

Finalmente, la puntuación que deja por debajo al menos al 50%, es la puntuación 100, siendo esta la mediana.

Contraste de hipótesis

El **horario de los alumnos** es una variable cualitativa dicotómica con dos posibles respuestas (mañana o tarde). En la tabla de frecuencias *Tabla 1. Horario de los alumnos*, vemos que no se cumple el primer requisito para emplear técnicas paramétricas porque en el grupo de mañana tenemos 40 sujetos, pero de tarde solamente disponemos de 18 sujetos, y por tanto no se llega al mínimo de 30 alumnos. Como este requisito no se cumple, empleamos pruebas no paramétricas: la prueba U de Mann-Whitney. Nuestra hipótesis nula (H_0) en esta prueba es “las medianas son iguales” y nuestra hipótesis alternativa (H_1) es “las medianas son desiguales”. Como el valor obtenido es 0,089, es decir, $p > 0,05$, no podemos rechazar la hipótesis nula.

El **tener hermanos** es una variable cualitativa dicotómica con dos posibles respuestas (sí o no). Como podemos observar en la tabla de frecuencias *Tabla 2. Hermanos*, no se cumple el primer

requisito para emplear técnicas paramétricas porque hay 44 alumnos que tienen hermanos y 14 que no tienen, por lo tanto como cada grupo tiene que tener al menos 30 sujetos, utilizamos las técnicas no paramétricas: la prueba U de Mann-Whitney. Nuestra hipótesis nula (H_0) en esta prueba es “las medianas son iguales” y nuestra hipótesis alternativa (H_1) es “las medianas son desiguales”. Como el valor obtenido es 0,444, es decir, $p > 0,05$, no podemos rechazar la hipótesis nula.

La **personalidad social** es una variable cualitativa dicotómica con dos posibles respuestas (tímido o extrovertido). Como podemos observar en la tabla de frecuencias Tabla 3. Personalidad social, no se cumple el primer requisito para emplear técnicas paramétricas porque hay 30 alumnos que sienten que son tímidos y 28 que son extrovertidos, por lo tanto, como cada grupo tiene que tener al menos 30 sujetos, utilizamos las técnicas no paramétricas: la prueba U de Mann-Whitney. Nuestra hipótesis nula (H_0) en esta prueba es “las medianas son iguales” y nuestra hipótesis alternativa (H_1) es “las medianas son desiguales”. Como el valor obtenido es 0,770, es decir, $p > 0,05$, no podemos rechazar la hipótesis nula.

La **ambición** es una variable ordinal porque establecen un orden (sacar la mejor nota, me conformo con aprobar, la nota me es indiferente). Como podemos observar en la tabla de frecuencias Tabla 4. Ambición, no se cumple el requisito de tener 30 personas por opción para realizar pruebas paramétricas porque en sacar la mejor nota tenemos 20 sujetos, en me conformo con aprobar 24 y en la nota me es indiferente en 5 y como consecuencia utilizamos técnicas no paramétricas: Prueba H de Kruskal-Wallis. Nuestra hipótesis nula (H_0) en esta prueba es “las medianas son iguales” y nuestra hipótesis alternativa (H_1) es “las medianas son desiguales”. Como el valor obtenido es 0,93, es decir $p > 0,05$, no podemos rechazar la hipótesis nula.

Discusión y conclusiones

A continuación, se comentarán los resultados obtenidos en la investigación; y dependiendo de ellos, se responderán las cuestiones de investigación planteadas con anterioridad del estudio.

¿Cuáles son los factores que pueden influir en el trabajo colaborativo?

Los factores que pueden influir en el trabajo colaborativo son las variables independientes, es decir, el horario en el que se esté matriculado, la existencia de hermanos, la ambición por aprobar y la personalidad que se tenga en las relaciones interpersonales. Pero esto no significa que no puedan existir otros múltiples factores, dado que existen las variables extrañas, las cuales también afectan en el estudio indirectamente. Por ello, vamos a proceder al análisis de las variables independientes escogidas, los resultados que se han obtenido y la conclusión que obtenemos de ello.

¿Afecta el tener horario de mañana o de tarde a la hora de trabajar en grupo?

A simple vista si parece que haya ciertas diferencias, porque, en cuanto las medias de grupo de mañana y grupo de tarde, encontramos que la media de mañana es mayor (100,35) que la de tarde (97,167). Pero si nos basamos en los resultados obtenidos respecto a nuestra hipótesis, encontramos que las diferencias que encontramos no son significativas, ya que el valor de la prueba U de Mann-Whitney que hemos obtenido es $p > 0.05$ más concretamente de 0.089, no pudiendo rechazar la hipótesis nula (“las medianas son iguales”).

Por lo que podemos concluir que el turno de clase del sujeto no influye en el trabajo colaborativo, y por lo tanto, nuestra hipótesis de investigación -Tener horario de mañana implica una menor pereza a la hora de realizar trabajos en grupo -, es falsa.

¿Influye el tener hermanos en el trabajo colaborativo?

En esta situación podríamos plantearnos que las diferencias son prácticamente nulas porque la media de tener hermanos es de 99,09 y la de no tener es muy próxima, siendo 100,21. Tras al realizar la prueba U de Mann-Whitney hemos obtenido un valor $p > 0,05$, exactamente de 0,444, que nos muestra que las diferencias encontradas no son significativas, al no poder rechazar la hipótesis nula ("las medianas son iguales"), y por tanto, la existencia de hermanos que el sujeto tenga no influye en el trabajo en grupo, por lo que nuestra hipótesis de investigación -Tener hermanos favorece el trabajo colaborativo-, es falsa.

¿El hecho de tener ambición por aprobar condiciona el trabajo en grupo?

Analizando las respuestas obtenidas en la ambición nos encontramos con que sacar la mejor nota tiene una media de 99,10, me conformo con aprobar de 99,500 y la nota me es indiferente 100,200. A simple vista vemos que las diferencias son muy escasas. Para comprobarlo hemos realizado la prueba H de Kruskal-Wallis, y hemos obtenido que $p > 0,05$, más concretamente en 0,906, esto nos quiere decir que las diferencias encontradas no son significativas al no poder rechazar la hipótesis nula ("las medianas son iguales"). Esto nos lleva a afirmar que el nivel de ambición no condiciona el trabajo en grupo, por lo que nuestra hipótesis de investigación, -Ser ambicioso provoca querer trabajar de forma individual-, es falsa.

¿El tener una personalidad influye en realizar trabajos colaborativos?

En estudios externos si se puede apreciar que las personas con una personalidad más extrovertida tienen menos dificultad a la hora de trabajar en grupo, sin embargo en nuestro caso los datos obtenidos indican que no importa este rasgo en la personalidad; los resultados obtenidos han sido muy equitativos dado que la media de ser tímido es 98,86 y la de ser extrovertida es 99,89. Teniendo en cuenta que apenas existía diferencia realizamos la prueba U de Mann-Whitney, y obtuvimos un valor de 0,779, por lo que vimos que no era significativa (como se podía observar ya anteriormente) al no poder rechazar la hipótesis nula ("las medianas son iguales"). Por tanto, podemos afirmar que el ser una persona extrovertida no hace que te guste trabajar en grupo, por lo que nuestra hipótesis de investigación -Al ser extrovertido te es indiferente el grupo en el que trabajes-, es falsa.

En conclusión, aunque parecía haber ciertas diferencias en la preferencia por el trabajo colaborativo en función de las distintas variables independientes estudiadas, ninguna de ellas ha resultado ser significativa, aunque sí llama la atención los datos obtenidos en el estudio de la variable de la ambición, dado que aun habiendo bastantes sujetos con mucha ambición frente a sujetos con poca ambición, no se ha encontrado relación con todos los parámetros que una persona ambiciosa tendría a la hora de trabajar en grupo, como pueden ser: querer hacer todo él solo para así asegurarse sacar la mejor nota, que su única opinión sea la válida y la correcta, o busque reconocimiento fuera del propio grupo para que se vea que es la persona que destaca.

Todos estos factores que habíamos puesto como variables independientes para realizar el estudio de investigación han resultado ser incongruentes, dado que ninguna de ellas ha resultado afectada en la variable dependiente; podemos considerar que el estudio de investigación realizado (aún sin obtener los resultados deseados sobre nuestras hipótesis), nos hace llegar a la conclusión de que no siempre los casos aislados o nuestras propias experiencias tienen que ver en cómo realmente funciona a nivel general un tema.

Referencias

- Arias, B.; Amália, E.; Murillo, E.; Guadalupe, M.; Arellano, R. & Georgina, N. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. *Revista científico- profesional*, 5(3), 36-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7398409.pdf>
- Chacón, R.; Epelde, A. & Oñederra, J.A. (2019). Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 12(3) 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724171.pdf>
- Guillermo Tantarico, L. Y. (2017). Programa de técnicas asertivas para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes de educación primaria. In *Crescendo*, 8(2), 179. <https://doi.org/10.21895/incres.2017.v8n2.02>
- Labrador, M.J. (2011). Aprendizaje colaborativo a través de problemas. *Foro de profesores de E/LE*, 7, 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4887417.pdf>
- López, N. & Soraca, T. (2019). Relaciones interpersonales y su incidencia en el aula. *Educación y Ciencia*, 23, 191-206. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982129.pdf>
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1–21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>
- Pomares, E. (2015). Hacia una cultura de trabajo colaborativo. Hoquet: *Revista del Conservatorio Superior de Música de Málaga*, 3(13) 111-113. https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/b09_pomaressanchez_cultura.pdf?466
- Sánchez, C.; Posé, S. & Quesada, M.A. (2015). ¿Trabajar en grupo o repartirse las tareas? *Actas de la IV Jornadas Innovación Educativa y Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga* (pp.62.). https://www.uma.es/ieducat/new_ieducat/IV_Jornadas_Comunicaciones/2_26.pdf
- Unade, U. (2022, 28 enero). *Trabajo colaborativo: ¿en qué consiste?* Universidad Americana de Europa. Recuperado 15 de mayo de 2022, de <https://unade.edu.mx/trabajo-colaborativo/>

6.

Influenciabilidad y manipulación social

Adrián Fernández Sánchez, Natalia Martín García, Lucía García Delgado, Lucía Ramírez Muñoz y
Lucía Sánchez Martín

Universidad de Salamanca

Introducción

Nuestra pretensión ha sido estudiar el nivel de influenciabilidad que tienen los estudiantes de los grupos de mañana y tarde del primer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria (Universidad de Salamanca).

Hemos elegido este tema porque nos parece muy interesante analizar cómo algunos aspectos y agentes de la vida cotidiana pueden influir en nuestra personalidad de manera directa e indirecta, aunque pensemos que no. Tal y como desarrolló el sociólogo Durkheim, nos vemos constantemente sometidos a la coerción social. Es decir, la presión por hacer “lo normal” para no ser “raros”. A pesar de parecer este *a priori* un tema totalmente ajeno a la educación formal (el ámbito que realmente nos compete), no es así. Es clave para el docente conocer qué elementos pueden estar influenciando a sus educandos, para así tratar de contrarrestar o potenciar dichas influencias, dependiendo de si las considera positivas o negativas. Yendo más allá, la influenciabilidad social se puede tornar en manipulabilidad si no se controla. Esto es un problema, porque las personas debemos poder crecer personal y académicamente en un entorno neutro, donde se potencie al máximo el desarrollo personal, pero donde no se adoctrine.

Antecedentes

Hemos encontrado seis artículos que creemos que se relacionan (aunque no directamente) con lo que nosotros queremos investigar. En ellos, sus autores y autoras analizan cómo ciertos factores externos, como la literatura o la música, influyen en el pensamiento y modo de actuar de la juventud. También se habla de por qué los jóvenes cada vez se sienten más desarraigados de la política del país y las consecuencias que esto tiene sobre el resto de la sociedad española. Por otro lado, se explica cómo en la actualidad los referentes de los jóvenes han pasado a estar situados en las redes sociales, y como todos los elementos mencionados pueden provocar en ocasiones delincuencia juvenil en nuestro país.

Pasamos ahora a comentar brevemente el contenido de cada uno de los artículos leídos.

En primer lugar, Aznar (2011) explica que los jóvenes muestran desinterés respecto a la política de nuestro país, dado que participan menos en las elecciones, a pesar de creer en la democracia como sistema. Así, se alejan de todo lo que consideran “político”. Esto se podría explicar por el desprestigio de los líderes políticos, fruto de las tramas de corrupción, la ausencia de referentes ideológicos, el individualismo, la crisis económica, el desempleo y la incertidumbre laboral que acontecen en España. Aún así, los jóvenes participan políticamente de maneras “no tradicionales”, es decir, en Internet. En cambio, la hiperconexión y la sobreinformación de nuestra sociedad hace que cada vez sea más difícil mantener un razonamiento profundo. Sin espíritu crítico e interés político, la democracia corre peligro.

Por otro lado, Sánchez (2009) estudia todas las modificaciones que ha sufrido el comportamiento electoral y la actitud política de los jóvenes desde el establecimiento de la democracia hasta la actualidad. Las estadísticas demuestran que la abstención electoral juvenil es más “política” que “técnica”. A lo largo de las últimas décadas no ha existido una situación de fidelidad en el voto, lo que ha facilitado la caída de ciertos estereotipos. El autor llega a la conclusión de que por parte de la juventud, se da un gran apoyo hacia la democracia. El problema no estriba en la forma del sistema en sí, sino en las consecuencias que la gestión pública de este provoca.

También debemos considerar de qué forma la literatura infantil influye en los niños y niñas, inculcándoles así una serie de valores e ideas sobre religión o estereotipos de género. Etxaniz (2014) hace un análisis de una serie de libros vascos para corroborar estas influencias.

Rubio (2007) tenía la intención de averiguar por qué los marcadores de identidad de los jóvenes están tan influenciados por el consumismo. Entiende que hay una serie de factores que influyen en este campo: el deseo de autonomía, el individualismo, la independencia en las relaciones sociales amorosas y de amistad, el pensamiento narcisista que inunda a los jóvenes, la exigencia de ser productivos que los encamina hacia situaciones de estrés, etcétera.

Por su parte, Gracia (2015) pretende investigar cómo el rap, con la carga ideológica que lleva consigo, afecta a la conformación de la ideología individual. Indica cómo los artistas de este género, en España, son gravemente reprimidos por las autoridades en comparación con otros raperos de Europa, que no reciben puniciones tan drásticas. Analiza cómo la libertad de expresión se anula, lo que provoca temor en la población general a la hora de expresar sus opiniones individuales.

Por último, es pertinente realizar una reflexión sobre los componentes comunes a las conductas violentas ejercidas por los jóvenes, en las que aparece la ideología como aglutinadora o dinamizadora de la acción. Funes (2004) analiza algunos elementos asociados a la condición adolescente y joven. Argumenta que, detrás de toda violencia social, existen relaciones de poder escondidas dentro del sistema político y/o económico, las cuales generan dominación social. Es decir, se entiende la violencia juvenil como una forma de contestación social.

Para concluir y como punto de partida de nuestra investigación, tomaremos el término “ideología” en toda su amplitud. Esto es, consideramos ideología casi como una cosmovisión individual del mundo o de la realidad que se justifica por tu identidad personal (ideas, valores, autoestima, autoconcepto...) y por tu identidad social (la escuela, pertenencia a grupos, la familia...). Es decir, nos interesa estudiar qué factores exógenos pueden afectar a la forma en que los jóvenes del primer curso de la titulación son, piensan y actúan. Por ello, analizaremos la influenciabilidad y/o manipulabilidad juvenil.

A modo de arranque para nuestro proceso de investigación, aportamos este fragmento extraído de uno de los artículos analizados:

Por ideología no entendemos aquí un conjunto sistematizado y coherente de explicaciones sobre la existencia humana o la organización de la sociedad. Nos referimos a aquella parte de la cultura, de la micro cultura o subcultura de un grupo juvenil que se refiere a ideas y valores. Es esa parte de la lógica vital de un joven conformado por una serie de ideas y valores sobre la realidad social y sobre las personas de su alrededor, que da una parte de sentido a su forma de vida y a sus conductas.

Esta ideología, normalmente fragmentaria y simplificadora, proporciona al joven formas de conocimiento de la realidad y argumentos para interpretarla. El adolescente y el joven, embarcados en un proceso múltiple de construcción de su propia identidad, de diferenciación de otros jóvenes que no son como él y de oposición a un mundo adulto hostil necesita propuestas ideológicas a las que adherirse. En general será un proceso lleno de incertidumbres e inseguridades que lo conducirá, con mucha frecuencia, a la acción como sustitución del pensar. (Funes, 2004, p. 36-37).

Metodología

El objetivo general de nuestra investigación es determinar los factores incidentes en el grado de influenciabilidad juvenil y evaluar sus repercusiones. De esta manera, el estudio orbitará en torno a las variables independientes música más escuchada, número de RRSS utilizadas al día, seguir o no las modas y tipo de escolarización cursada previamente. No hemos considerado necesario declarar objetivos específicos consecutivos a este principal, ya que creemos que es suficientemente utilitario y esclarecedor.

Cuestiones de investigación

Para investigar lo ya presentado, nos planteamos las siguientes cuestiones de investigación, que trataremos de responder con la mayor concreción posible al final del informe. Esto es, tras exponer los resultados extraídos del análisis de los datos que hemos recogido:

- ¿La gente que escucha reggaeton es más influenciable?
- ¿Hay algún tipo de relación entre el tipo de escolarización, el género musical más escuchado, el número de RRSS utilizadas diariamente y si se sigue o no las modas?
- ¿Un sujeto que se ve influenciado en un ámbito lo hace también en otro?
- ¿De qué factores depende que seamos o no influenciables?

Enfoque de investigación

El enfoque de investigación es cuantitativo, debido a que pretendemos establecer una serie de relaciones causales que supongan una explicación del fenómeno a estudiar. De este modo, buscamos la generalización de los datos, es decir, realizar una inferencia de las conclusiones extraídas respecto a la muestra para con la población.

Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es no experimental, transversal.

Que sea no experimental, o *ex-post-facto*, se debe a que no existe control sobre la variable independiente ni sobre las variables extrañas. No se distingue entre grupo de control y grupo experimental, ya que el único grupo que se tiene en cuenta es el que viene predeterminado por las características de la muestra. Además, se recoge la información en el ambiente natural de los sujetos del estudio, esto es, el cuestionario ha sido respondido en el aula de la facultad en la que acostumbramos a dar clase a diario.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Por otro lado, como bien hemos señalado, es transversal, ya que se estudia a una única muestra compuesta por personas de, muy probablemente, diferentes edades, en un mismo momento.

Población y muestra

La mayoría de estudios carecen de los recursos materiales, temporales y/o económicos necesarios para poder estudiar al total de los sujetos que se ven implicados en lo que se desea investigar. De esta manera, tenemos que diferenciar entre dos conceptos: la población y la muestra.

La población (N), en cualquier caso, es el conjunto total de personas aptas para participar en el estudio. En nuestro caso, englobaría a todos los alumnos matriculados en el primer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca del curso 2021-22. Nosotros no tenemos una lista de todos estos estudiantes, no los conocemos a todos.

En cambio, la muestra (n), respondería al conjunto de estudiantes que finalmente han respondido a nuestro cuestionario. Serían 56 educandos del grupo de por la mañana y/o por la tarde que cursan la asignatura de MIE.

Para obtener dicha muestra, hemos hecho uso de una técnica de muestreo no probabilístico, ya que como ya hemos dicho, no toda la población es conocida para nosotros. En concreto, el muestreo ha sido intencional o de conveniencia. Los individuos a estudiar se han seleccionado por motivos de facilidad, accesibilidad y/o proximidad.

Instrumentos de recogida de información

A fin de recabar datos que poder analizar, hemos usado un cuestionario electrónico confeccionado con la herramienta *Google Forms*. Este consta de cuatro preguntas con varias opciones de respuesta y de una escala compuesta de 24 ítems, respecto a los cuáles el encuestado deberá señalar su grado de aceptación, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. La selección de estos ítems no ha salido aleatoria. Hemos establecido 12 dimensiones en las que nos interesaba profundizar. De cada una de esas categorías, emanan dos afirmaciones o ítems de la escala. Especificamos a continuación sendos nombres de las dimensiones:

- Influencia de la música.
- Influencia de las redes sociales.
- Aceptación de las modas.
- Influencia del COVID-19.
- Influencia de la formación.
- Influencia de la familia.
- Influencia de los amigos.
- Influencia del nivel socioeconómico.
- Influencia de la política.
- Aceptación de la violencia.
- Influencia de la lectura.
- Influencia de los medios de comunicación.

Esto se ha hecho para poder posteriormente analizar las correlaciones (existentes o no) entre las citadas dimensiones. Dicho de otra manera, podremos ver si quien es influenciado en un ámbito lo es también en los demás.

Variables de estudio

En este apartado, trataremos de clasificar las variables que intervienen en la investigación atendiendo a su función y a su forma.

La variable dependiente (VD) o criterio es el grado de influenciabilidad manifestado en el cuestionario. Es una variable cuantitativa. Se ha obtenido tras realizar la suma (y/o resta) de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems de la escala.

Se pretende investigar la influencia de otras variables llamadas independientes (VI) o predictoras sobre esta. Es decir, ver si influyen o no. Estas son:

- Música escuchada □. Es una variable cualitativa politómica.
- Número de RRSS usadas al día □. Es una variable cualitativa ordinal.
- Seguir o no las modas □ Es una variable cualitativa dicotómica.
- Tipo de escolarización previa □ Es una variable cualitativa politómica.

Finalmente, las variables extrañas serían los factores que no hemos estudiado, pero que podrían afectar a la variable dependiente de alguna manera. En este caso, todas son no controladas, ya que no las hemos considerado de ninguna manera a la hora de analizar los datos obtenidos.

Hipótesis de investigación

En primer lugar, proponemos las hipótesis de investigación que relacionan cada variable independiente (VI) con la variable dependiente (VD):

- a) La gente que escucha reggaeton es más influenciable.
- b) La gente que utiliza más RRSS al día es más influenciable.
- c) El seguir o no modas afecta al grado de influenciabilidad.
- d) El nivel de influenciabilidad varía según el tipo de escolarización que hayas recibido.

Por otro lado, las hipótesis de investigación en las que relacionamos las variables independientes (VI) entre sí, son las siguientes:

- a) El seguir o no modas se relaciona con el tipo de música que escuches.
- b) El tipo de escolarización recibida está relacionado con el estilo de música más escuchado.
- c) El número de redes sociales utilizadas diariamente está relacionado con el gusto musical.
- d) El número de redes sociales utilizadas al día se correlaciona con el seguir o no modas.

Finalmente, las hipótesis de investigación que relacionan las categorías o dimensiones de la escala (VD) entre sí, son las siguientes:

- a) A los sujetos a los que les influyen los medios de comunicación, también les influyen los políticos.
- b) A la gente a la que le influye la política, también lo hace la música.
- c) En los individuos sobre los que la escuela ejerce influencia, también la ejerce la familia.
- d) La influenciabilidad que ejercen los amigos y la que ejercen las modas se correlacionan.
- e) La gente a la que le influye más la música, lo hace también más las redes sociales.
- f) Los sujetos que no consideran importante la lectura, se ven más influenciados por la política.

Resultados

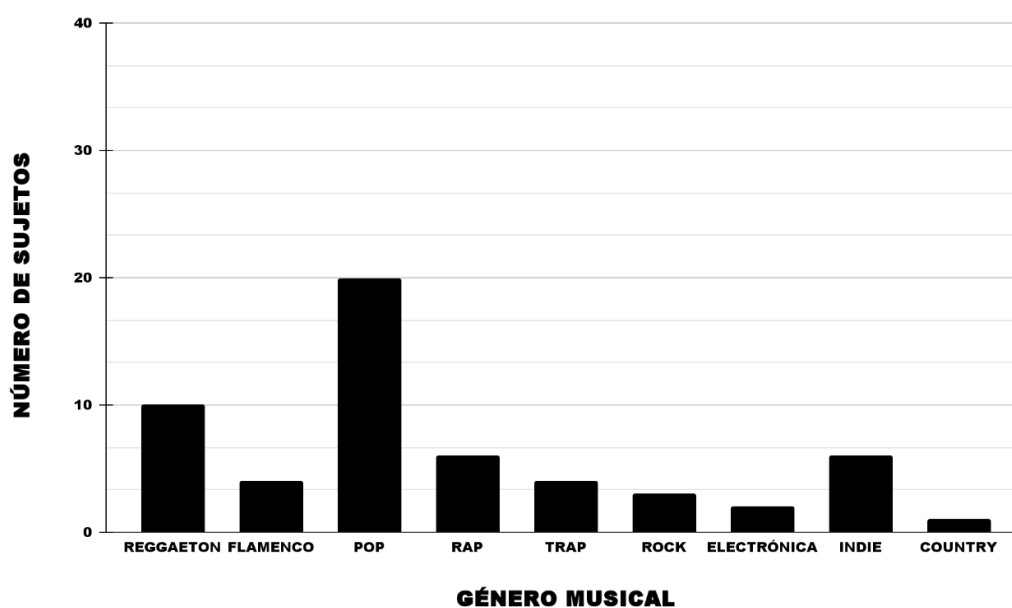
Descriptivos de las cuatro variables independientes

Tabla 1. Frecuencias de la música escuchada. Primera variable independiente.

Música	Frecuencia	Porcentaje	F Acumulada	P Acumulado
REGGAETON	10	17,86%	10	17,86%
FLAMENCO	4	7,14%	14	25%
POP	20	35,71%	34	60,71%
RAP	6	10,71%	40	71,43%
TRAP	4	7,14%	44	78,57%
ROCK	3	5,36%	47	83,93%
ELECTRÓNICA	2	3,57%	49	87,50%
INDIE	6	10,71%	55	98,21%
COUNTRY	1	1,79%	56	100%
TOTAL	56	100%		

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1: Género musical favorito o más escuchado.



Fuente: Elaboración propia.

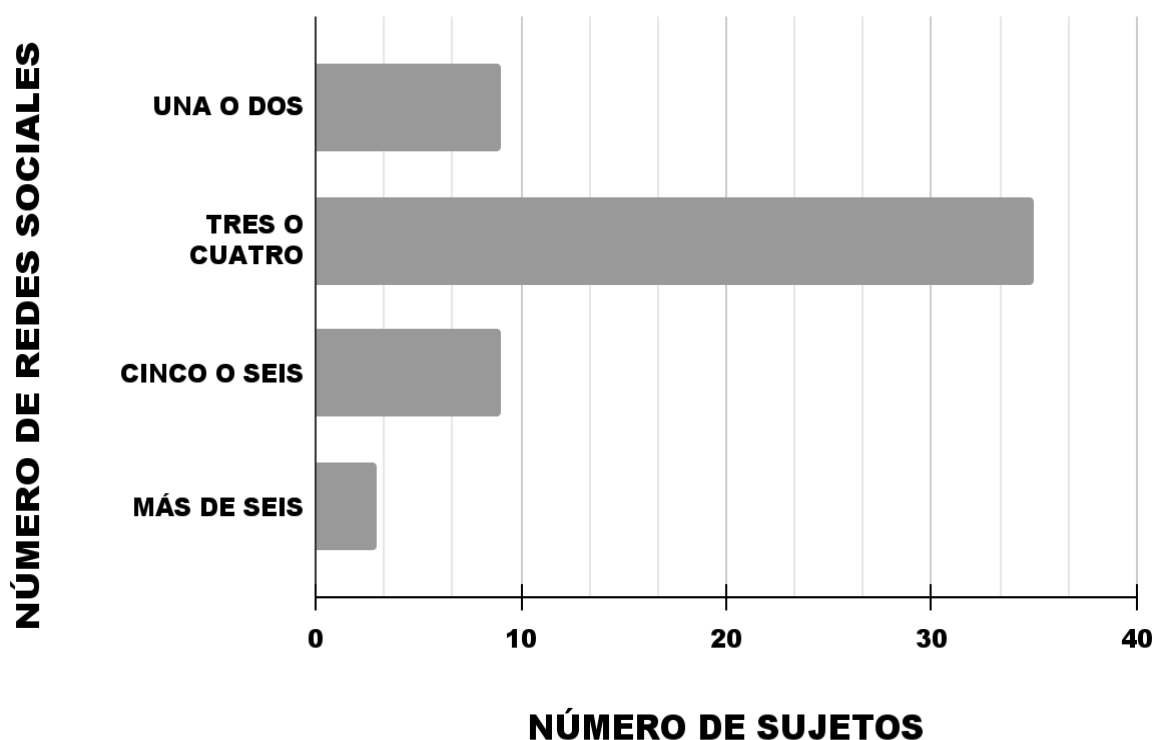
Hemos decidido no agrupar los datos respecto al género musical favorito, ya que pensamos que de este modo, la información que exponemos es de mayor simplicidad. Dicho esto, en la tabla 1 y en la figura 1 podemos percibir que la mayoría de los sujetos de la muestra escuchan pop. El segundo género más escuchado es el reggaeton. En cambio, lo menos escuchado por nuestros sujetos de estudio es el country, ya que es el género predilecto de una sola persona.

Tabla 2: Frecuencias del número de RRSS usadas al día. Segunda variable independiente.

RRSS	Frecuencia	Porcentaje	F Acumulada	P Acumulado
1-2	9	16,07%	9	16,07%
3-4	35	62,50%	44	78,57%
5-6	9	16,07%	53	94,64%
+6	3	5,36%	56	100%
TOTAL	56	100%		

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2: Redes sociales utilizadas al día.



Fuente: Elaboración propia.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Como vemos en la tabla 2 y en la figura 2, la mayoría de las personas, concretamente 35, utiliza entre tres y cuatro redes sociales diariamente. El dato más bajo son las tres personas que utilizan más de seis redes al día.

Tabla 3: Frecuencias de seguir o no las modas. Tercera variable independiente.

Modas	Frecuencia	Porcentaje
SÍ	35	62,50%
NO	21	37,50%
TOTAL	56	100%

Fuente: Elaboración propia.

Observamos en la tabla 3 que es mayor el número de personas que asegura seguir modas (35 individuos), que los que dicen no seguirlas (21 individuos).

Tabla 4: Frecuencias del tipo de escolarización previa. Cuarta variable independiente.

Tipo de escolarización	Frecuencia	Porcentaje	F Acumulada	P Acumulado
PÚBLICA	40	71,43%	40	71,43%
CONCERTADA	15	26,79%	55	98,21%
PRIVADA	1	1,79%	56	100%
TOTAL	56	100%		

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como pone de manifiesto la tabla 4, la mayoría de los sujetos de la muestra, 40 individuos, han estudiado en educación pública, 15 sujetos en educación concertada y 1 en educación privada.

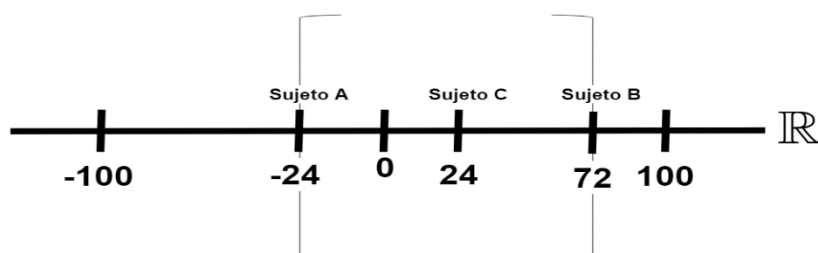
Descriptivos de la variable dependiente

Para interpretar estos descriptivos, antes debemos comprender nuestra escala. Hemos estudiado el grado de influenciabilidad y las opciones de respuesta para cada uno de los ítems iba de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

De esta manera, hemos supuesto que responden a este cuestionario tres hipotéticos individuos: sujeto A (nada influenciable), sujeto B (altamente influenciable) y sujeto C (medianamente influenciable). Así, el sujeto A respondería a los ítems que suman con un “1” y a los que restan con un “5”. Obtendría una puntuación de -24 puntos en la escala. El sujeto B respondería a los ítems que suman con un “5” y a los que restan con un “1”. Obtendría una puntuación de +72 puntos en la escala. Por último, el sujeto C se encuentra en una posición neutral, respondiendo así a todo con un “3”. Obtendría una puntuación de +24 puntos en la escala.

El intervalo de resultados que pueden obtener los encuestados queda representado como se muestra en la figura 3.

Figura 3: Intervalo de los posibles valores que puede tomar nuestra variable dependiente.



Fuente: Elaboración propia.

Como esta variable dependiente creada a partir de las respuestas a la escala es cuantitativa, hemos calculado los parámetros mostrados a continuación, en la tabla 5:

Tabla 5: Descriptivos de la variable dependiente.

Descriptivo	Valor	Interpretación
MEDIA	19,161	Esta media se encuentra por debajo de lo que podríamos considerar como "una persona neutral", la cual se halla en el valor 24. Esto supone que los sujetos de estudio no son muy influenciables, aunque sí que lo son algo.
MEDIANA	18,500	Que el valor de la mediana se encuentre por debajo del de la media, se ve traducido en que la asimetría de esta variable es positiva. De este modo, encontramos mayor número de sujetos a la izquierda del valor medio, que en este caso es 24. Esto, nos asegura que nuestros cálculos son correctos y, por tanto, la mayor parte de los sujetos se alejan de ser muy influenciables.
COEFICIENTE DE VARIACIÓN	34,5 %	Los valores se encuentran relativamente próximos, lo cual es también observable en el siguiente valor.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

CURTOSIS	0,028	La gráfica de la variable sería casi leptocurtica. Esto nos indica que los valores se agrupan juntos. No están muy dispersos.
MÍNIMO	2,000	Esta sería la puntuación obtenida por el sujeto de la muestra que es menos influenciado. Vemos que se encuentra ligeramente más cerca de ser "neutralmente influenciado" que de ser "nada influenciado".
MÁXIMO	33,000	El sujeto con mayor nivel de influenciabilidad ha obtenido la mostrada puntuación, aunque continúa estando más cerca de aquellos sujetos "neutralmente influenciados" que de los "altamente influenciados".

Fuente: Elaboración propia.

Correlaciones entre las variables independientes

Tabla 6: Correlaciones existentes entre la variable "modas" y la variable "música".

		Música									
		Reggaeton	Flamenco	Pop	Rap	Trap	Rock	Electro.	Indie	Country	Total
M O D A S	SÍ	10	2	11	5	1	0	1	5	0	35
	NO	0	2	9	1	3	3	1	1	1	21
	TOTAL	10	4	20	6	4	3	2	6	1	56

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo la tabla 6, nuestra primera hipótesis de investigación era que *el seguir o no modas se relaciona con el tipo de música que escuches* (o viceversa). La variable "música" es cualitativa politómica y la variable "modas" es cualitativa dicotómica. De este modo, calcularemos el coeficiente de contingencia (CC) existente entre ambas. El valor del mismo es 0,495. Esto significa que la variable "música" está relacionada con la variable "modas", siendo esta correlación media.

Tabla 7: Correlaciones existentes entre la variable “escolarización” y la variable “música”.

		Música									
		Reggaeton	Flamenco	Pop	Rap	Trap	Rock	Electro.	Indie	Country	Total
ESCOLARIZACIÓN	PÚBLICA	5	3	12	5	4	2	2	6	1	40
	CONCERTADA	5	1	8	0	0	1	0	0	0	15
	PRIVADA	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
TOTAL		10	4	20	6	4	3	2	6	1	56

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como muestra la tabla 7, la segunda hipótesis de investigación era que *el tipo de escolarización recibida está relacionado con el estilo de música más escuchado* (o viceversa). Las dos variables (“música” y “escolarización”) son cualitativas politómicas. Por tanto, hemos calculado el coeficiente de contingencia (CC) existente entre ambas, cuyo valor es 0,507. Esto supone que estas dos variables están relacionadas con una intensidad media.

Tabla 8: Correlaciones existentes entre la variable “redes sociales” y “música”.

		Música									
		Reggaeton	Flamenco	Pop	Rap	Trap	Rock	Electro.	Indie	Country	TOTAL
RRSS	1-2	0	2	2	1	0	1	1	1	1	9
	3-4	9	1	15	3	2	2	1	2	0	35
	5-6	1	0	1	2	2	0	0	3	0	9
	+6	0	1	2	0	0	0	0	0	0	3
TOTAL		10	4	20	6	4	3	2	6	1	56

Fuente: Elaboración propia.

Mirando la tabla 8, vemos que nuestra tercera hipótesis plantea que *el número de redes sociales utilizadas diariamente está relacionado con el gusto musical*. En la tabla 8, la variable “música” es cualitativa politómica y “redes sociales” es ordinal. Para calcular la relación entre ambas hemos dado nuevamente uso al coeficiente de contingencia (CC), cuyo valor es 0,611. Este número nos indica que la relación entre estas dos variables es media.

Tabla 9: Correlaciones existentes entre la variable “redes sociales” y “modas”.

		Modas		
		Sí	No	Total
RRSS	1-2	2	7	9
	3-4	24	11	35
	5-6	6	3	9
	+6	3	0	3
TOTAL		35	21	56

Fuente: Elaboración propia.

Por último, mediante la tabla 9 asumimos que *el número de redes sociales utilizadas al día se correlaciona con el seguir o no modas*. Veamos si esto es cierto calculando de nuevo el coeficiente de contingencia (CC) por ser una variable ordinal y una dicotómica, respectivamente. Este valor es de 0,366. Se muestra que la relación entre estas dos variables es baja.

Correlaciones entre las dimensiones de la escala

Tabla 10: Relaciones de interés existentes entre las dimensiones de la escala. Coeficiente de correlación de Pearson.

Dimensiones	Política	Familia	Modas	RRSS
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	0,394	—	—	—
MÚSICA	-0,252	—	—	0,380
FORMACIÓN	—	-0,082	—	—
AMIGOS	—	—	0,311	—
LECTURA	-0,207	—	—	—

Fuente: Elaboración propia.

Como apreciamos en la tabla 10, el coeficiente de correlación de Pearson mide la relación entre dos o más variables cuantitativas. A continuación, vamos a analizar la relación existente entre algunas de las dimensiones o categorías de la escala:

- a) *A los sujetos a los que les influyen los medios de comunicación, también les influyen los políticos.*

En este caso, el coeficiente de correlación Pearson es de 0,394. Esto supone que la relación entre la categoría “medios de comunicación” y la categoría “política” es directa y al estar situada en el intervalo (0,21;0,40), la relación es baja. Aún así, al encontrarse cerca de pertenecer al siguiente intervalo, que es (0,41;0,70), hemos decidido caracterizar esta relación como media-baja.

b) A la gente a la que le influencia la política, también lo hace la música.

En el caso de estas dos categorías, el coeficiente de correlación Pearson es de -0,252. Esto supone que la relación entre la categoría “política” y la categoría “música” es inversa y, al encontrarse entre los valores de 0,21 y 0,40, es baja.

c) En los individuos sobre los que la escuela ejerce influencia, también la ejerce la familia.

Entre la categoría “formación” y “familia”, el coeficiente de correlación de Pearson tiene un valor de -0,085. Es una relación inversa y, al situarse entre los valores de 0,00 y de 0,09, es nula.

d) La influenciabilidad que ejercen los amigos y la que ejercen las modas se correlacionan.

Vemos que el valor obtenido en este caso es 0,311. Esto quiere decir que la relación entre las categorías “amigos” y “modas” es de carácter directo y, al encontrarse entre los valores 0,21 y 0,40, bajo.

e) La gente a la que le influencia más la música, lo hace también más las redes sociales.

En el caso de estas dos categorías, el coeficiente de correlación Pearson es de 0,38, esto supone que es una relación directa y, al situarse entre los valores 0,21 y 0,40, baja, aunque al encontrarse en un valor muy cercano al delimitante, se podría considerar que es baja - media.

f) Los sujetos que no consideran importante la lectura, se ven más influenciados por la política. El coeficiente resultante es -0,207. Esto supone que la relación entre estas categorías es inversa. Además, el valor está situado entre el intervalo (0,01-0,20) y el intervalo (0,21-0,40), de modo en que la relación también es de carácter baja-muy baja.

Contraste de hipótesis

a) PRIMERA HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN: La gente que escucha reggaeton es más influenciable.

En primer lugar, debemos indicar que para este punto, se ha prescindido del sujeto número 47, cuyo género musical más escuchado es el country. Esto se ha hecho porque no puede haber en ninguno de los grupos únicamente un sujeto (ya que dejaría de ser un grupo *de facto*).

De esta manera, en este caso, nuestra hipótesis estadística o de trabajo sería:

Hipótesis nula (H0) = La influenciabilidad es igual según el género musical escuchado.

Hipótesis alternativa (H1) = La influenciabilidad es distinta según el género musical escuchado.

En cuanto a las variables que se ven implicadas:

VI: Género musical escuchado

VD: Grado de influenciabilidad

Para obtener una primera impresión, acudimos a los descriptivos, lo cual es visible en la tabla 11.

Tabla 11: Descriptivos de la VI en relación a la VD.

Música	Frecuencia	Media
ELECTRÓNICA	2	16,50
FLAMENCO	4	27,25
INDIE	6	19,33
POP	20	18,45
RAP	6	20,33
REGGAETON	10	16,30
ROCK	3	21,00
TRAP	4	20,75
	55	

Fuente: Elaboración propia.

Dicho esto, en la tabla 11, nos damos cuenta de que la media de influenciabilidad de los sujetos cuya música más escuchada es el flamenco está por encima de la de los demás grupos, seguida de la del rock, al contrario de nuestra previa percepción, pues creíamos que estas posiciones serían ocupadas por los fieles seguidores del reggaeton. Aún así, no parece que haya demasiadas diferencias entre los diferentes niveles de influencia en relación a cada género musical.

REQUISITO 1 (30 o más sujetos en cada uno de los grupos): No se cumple, así que no necesito hacer más comprobaciones.

REQUISITO 2 (Normalidad. Prueba de Shapiro–Wilk): No se hace.

REQUISITO 3 (Igualdad de varianzas u homocedasticidad. Prueba de Levene): No se hace.

Teniendo en cuenta las pruebas realizadas hasta el momento, no se pueden hacer pruebas paramétricas, así que emplearemos la prueba H de Kruskal-Wallis.

H0 = Medianas son iguales

H1 = Medianas son desiguales

La P obtenida tiene un valor de 0,259; y como es mayor que 0,05; no se puede rechazar la hipótesis nula. Así, las diferencias entre las medianas no son significativas a nivel poblacional.

CONCLUSIÓN FINAL: La hipótesis de investigación *la gente que escucha reggaeton es más influenciable* es falsa.

- b) SEGUNDA HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN: *El grado de influenciabilidad depende del número de RRSS que uses al día.*

Nuestra hipótesis estadística o de trabajo sería:

Hipótesis nula (H_0) = La influenciabilidad es igual según el número de RRSS que uses al día.

Hipótesis alternativa (H_1) = La influenciabilidad es distinta según el número de RRSS que uses al día.

En cuanto a las variables que se ven implicadas:

VI: Número de RRSS utilizadas diariamente.

VD: Grado de influenciabilidad.

Para obtener una primera impresión, acudimos a los descriptivos, los cuales son observables en la tabla 12.

Tabla 12: Descriptivos de la VI en relación a la VD.

RRSS	Frecuencias	Media
1-2	9	19,44
3-4	35	17,91
5-6	9	21,89
+6	3	24,67
	56	

Fuente: Elaboración propia.

Tras el análisis de la tabla 12, nos damos cuenta de que la media de influenciabilidad de los sujetos que usan más de seis redes sociales distintas diariamente es mayor respecto a la de los demás grupos. Por el contrario, las medias de los que usan de una a dos y de tres a cuatros, es bastante baja. Podríamos decir que, de momento, nuestra hipótesis parece cumplirse a nivel muestral.

REQUISITO 1 (30 o más sujetos en cada uno de los grupos): No se cumple, así que no necesito hacer más comprobaciones.

REQUISITO 2 (Normalidad. Prueba de Shapiro–Wilk): No se hace.

REQUISITO 3 (Igualdad de varianzas u homocedasticidad. Prueba de Levene): No se hace.

Teniendo en cuenta las pruebas realizadas hasta el momento, no se pueden hacer pruebas paramétricas, así que emplearemos la prueba H de Kruskal-Wallis.

H_0 = Medianas son iguales.

H_1 = Medianas son desiguales.

El valor de la P que hemos obtenido es de 0,176; y como es mayor que 0,05; no se rechaza la hipótesis nula. Así, las diferencias entre las medianas no son significativas a nivel poblacional.

CONCLUSIÓN FINAL: La hipótesis de investigación *el grado de influenciabilidad depende del número de RRSS que uses al día* es falsa.

c) **TERCERA HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:** *El seguir modas o no afecta al grado de influenciabilidad.*

Nuestra hipótesis estadística o de trabajo sería:

Hipótesis nula (H0) = El grado de influenciabilidad es el mismo independientemente de que sigas modas o no.

Hipótesis alternativa (H1) = El grado de influenciabilidad cambia en función de si sigues modas o no.

En cuanto a las variables que se ven implicadas:

VI: Seguir o no modas.

VD: Grado de influenciabilidad.

Para obtener una primera impresión, acudimos a los descriptivos que se muestran en la tabla 13:

Tabla 13: Descriptivos de la VI en relación a la VD.		
Modas	Frecuencia	Media
SÍ	35	19,77
NO	21	18,14
	56	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 13, nos damos cuenta de que la media de influenciabilidad de los sujetos parece ser igual en ambos grupos.

REQUISITO 1 (30 o más sujetos en cada uno de los grupos): No se cumple, así que no necesito hacer más comprobaciones.

REQUISITO 2 (Normalidad. Prueba de Shapiro–Wilk): No se hace.

REQUISITO 3 (Igualdad de varianzas u homocedasticidad. Prueba de Levene): No se hace.

Teniendo en cuenta las pruebas realizadas hasta el momento, no se pueden hacer pruebas paramétricas, así que emplearemos la prueba U de Mann-Whitney.

H0 = Medianas son iguales.

H1 = Medianas son desiguales.

Hemos obtenido la P, cuyo valor es de 0,252; y como es mayor que 0,05; no se rechaza la hipótesis nula. Así, las diferencias entre las medianas no son significativas a nivel poblacional.

CONCLUSIÓN FINAL: La hipótesis de investigación *el seguir modas o no afecta al grado de influenciabilidad* es falsa.

- d) **CUARTA HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:** *El tipo de escolarización que hayas recibido influirá en el nivel de influenciabilidad que tengas.*

Antes de nada, debemos decir que hemos prescindido del sujeto número 8, ya que es el único que había realizado sus estudios previos en una institución privada. Entonces, en vez de haber tres grupos, ahora sólo hay dos para comparar.

Nuestra hipótesis estadística o de trabajo sería:

Hipótesis nula (H0) = El grado de influenciabilidad es el mismo independientemente del tipo de educación que hayas cursado

Hipótesis alternativa (H1) = El grado de influenciabilidad cambia en función del tipo de educación que hayas cursado

En cuanto a las variables que se ven implicadas:

VI: Tipo de escolarización

VD: Grado de influenciabilidad

Para obtener una primera impresión, acudimos a los descriptivos organizados en la tabla 14:

Tabla 14: Descriptivos de la VI en relación a la VD.

Escolarización	Frecuencia	Media
CONCERTADA	15	19,60
PÚBLICA	40	18,80
	55	

Fuente: Elaboración propia.

Nos damos cuenta de que la media de influenciabilidad de los sujetos es similar en ambos grupos a nivel muestral si analizamos la tabla 14.

REQUISITO 1 (30 o más sujetos en cada uno de los grupos): No se cumple, así que no necesito hacer más comprobaciones.

REQUISITO 2 (Normalidad. Prueba de Shapiro–Wilk): No se hace.

REQUISITO 3 (Igualdad de varianzas u homocedasticidad. Prueba de Levene): No se hace.

Teniendo en cuenta las pruebas realizadas hasta el momento, no se pueden hacer pruebas paramétricas, así que emplearemos la prueba U de Mann-Whitney.

H0 = Medianas son iguales

H1 = Medianas son desiguales

El valor de P calculado es 0,426; y como es mayor que 0,05; no se puede rechazar la hipótesis nula. Así, las diferencias entre las medianas no son significativas a nivel poblacional.

CONCLUSIÓN FINAL: La hipótesis de investigación *el tipo de escolarización que hayas recibido influirá en el nivel de influenciabilidad que tengas* es falsa.

Discusión y conclusiones

Vamos a resumir los resultados que hemos obtenido tras el estudio para responder así a las cuestiones de investigación planteadas al inicio del informe. En las cuestiones que delineamos al principio de este proyecto, nos hemos centrado especialmente en analizar las hipótesis que relacionan cada variable independiente con la variable dependiente, y en explorar las hipótesis que relacionan las variables independientes entre sí. Veamos los resultados obtenidos con respecto a estas hipótesis.

¿La gente que escucha reggaeton es más influenciable?

Después de analizar los datos, hemos llegado a la conclusión de que no existen diferencias significativas entre el grado de influenciabilidad de los sujetos en relación a su género de música más escuchado. Además, de un modo más específico, hemos podido ver que aquellos sujetos que han escogido el reggaeton como género favorito no son los que han obtenido un mayor grado de influenciabilidad. Así, nos percatamos de cómo, en nuestro día a día, utilizamos nuestra opinión y prejuicios como si se tratase de un método infalible e inequívoco, cuando realmente sólo estamos mostrando una creencia subjetiva que alberga nuestra mente.

¿Hay algún tipo de relación entre el tipo de escolarización, el género musical más escuchado, el número de RRSS utilizadas diariamente y si se sigue o no las modas?

Resaltamos aquellas correlaciones entre las variables independientes cuyo contenido consideramos más relevante. Veamos aquellos datos que más han llamado nuestra atención:

- a) Respecto a la relación entre “música escuchada” y “si se siguen o no las modas”, hemos obtenido resultados que concuerdan con aquello que esperábamos. Por una parte, vemos que los sujetos que escuchan reggaeton, defienden que siguen al 100% las modas, y aquellos que escuchan rock, opinan que no siguen las modas en un 100% de los casos. También, hemos hallado ciertos datos que no esperábamos, como la idea de que, en el caso del pop, un 55% de los sujetos opinan que siguen las modas, y el 45% restante defienden no hacerlo. Además, vemos cómo los oyentes del rap, en el 83,3% de los casos, consideran que siguen las modas. Esto nos resulta desconcertante, dado que, concebimos el rap como un movimiento contracultural.
- b) En cuanto a la relación entre “música escuchada” y “tipo de escolarización”, ha llamado especialmente nuestra atención que el único sujeto que se ha escolarizado en un centro privado, haya escogido como género más escuchado el rap. Tenemos el prejuicio de pensar que el hecho de que una persona haya recibido este tipo de educación, implica que no le pueda gustar este tipo de música.
- c) Respecto a la relación entre la “música escuchada” y el “número de redes sociales utilizadas diariamente”, pensábamos que las personas que más redes sociales utilizan escucharían reggaeton, lo cual no se cumple. En cambio, hay ciertos resultados obtenidos que se asemejan a lo que pensábamos, como la idea de que la persona que escucha country apenas usa redes sociales.
- d) Analizando la relación entre “seguir o no las modas” y el “número de redes sociales utilizadas diariamente”, creíamos que el vínculo existente sería muy alto, suponiendo que si utilizas más de seis, seguirás las modas, ya que permaneces pendiente de gran cantidad de estímulos sociales que propician que te veas más influenciado por ellos. Esto no es así porque no solo aquellos que utilizan más de seis redes sociales consideran que siguen las

modas. Los que utilizan tres o cuatro de ellas, se consideran influenciados en similar medida.

¿Un sujeto que se ve influenciado en un ámbito lo hace también en otro?

Hemos analizado ciertas relaciones de interés existentes entre las dimensiones de la escala. A continuación, vamos a contrastar las premisas que establecimos antes del estudio con los resultados que hemos obtenido tras calcular el coeficiente de correlación de Pearson.

- a) Las primeras dimensiones entre las cuales hemos analizado la correlación son “medios de comunicación” y “política”. Nuestra idea era que la relación entre estas es directa en una alta intensidad, puesto que el principal canal a través del cual recibimos información de carácter político son los medios de comunicación. De este modo, alguien que se siente fuertemente influenciado por una de estas dimensiones, lo hará por la restante. Tras este estudio, vemos que solamente en parte estábamos en lo cierto, porque aunque la concordancia existente entre ambas sea directa, la correlación es media-baja.
- b) En segundo lugar, hemos examinado la correlación entre las dimensiones “política” y “música”. Antes de realizar el estudio, teníamos la certeza de que aquellos sujetos que se sienten más influenciados por la política, lo harán también por la música, puesto que las canciones son armas ideológicas bajo las cuales residen principios e ideologías. Por el contrario, hemos obtenido como resultado que la relación entre estas, es inversa. Esto nos ha hecho percatarnos de que habíamos analizado mal la relación, puesto que es cierto que la relación entre estas dimensiones ha de ser de carácter inverso. Una persona con sus ideologías políticas claras, se verá influenciada, en cierta medida, por las canciones que escuche, dependiendo del tipo de mensaje político que estas traigan consigo.
- c) Previamente contábamos con la percepción de que la correlación existente entre las dimensiones “formación” y “familia” debía ser de carácter directo, puesto que el tipo de centro en el que estemos escolarizados de pequeños depende de los principios e ideologías de nuestros padres en muchos casos. Nos hemos llevado una sorpresa, pues la correlación entre estas dos dimensiones es prácticamente nula. Realmente, esto relata que el hecho de que te puedas sentir influido por la ideología de tus padres, no significa que tengas que sentirte igual de influenciado en el tipo de educación que recibes.
- d) En cuarto lugar, hemos profundizado en la correlación entre las dimensiones “amigos” y “modas”. Antes de llevar a cabo el estudio, pensábamos que estas categorías estarían completamente relacionadas, porque un grupo de iguales está caracterizado por basarse en los mismos patrones, de modo en que es mucho más probable que si los amigos de un sujeto se ven influidos por una moda, dicho sujeto sienta esa atracción del mismo modo. En los resultados obtenidos es visible que nos acercábamos a la realidad, puesto que la correlación existente entre que un sujeto se sienta influenciado por las modas y por sus amigos es de carácter directo, aunque sea del mismo modo una relación baja.
- e) Veamos ahora la correlación entre las dimensiones “música” y “redes sociales”. En un principio habíamos establecido que, los sujetos que se sienten más influenciados respecto a la música, lo hacen también en las redes sociales, porque las redes sociales son un canal a través del cual somos informados constantemente de los nuevos éxitos musicales que de modo continuado surgen. Por tanto, una persona que no tiene redes sociales, no sentirá esta influencia musical en tal alta medida. Hemos visto a través de los resultados que teníamos parte de razón, porque la correlación entre ambas dimensiones es media-baja.
- f) Por último, hemos examinado la correlación entre las dimensiones “lectura” y “política”. Antes del estudio, pensábamos que los sujetos que daban menos importancia a la lectura

se veían más influenciados por la política, porque un gran lector fijará sus ideologías de un modo inamovible. Analizar los datos en cuestión, nos ha permitido asegurar y reafirmar nuestra hipótesis.

¿De qué factores depende que seamos o no influenciables?

Hemos estudiado la influenciabilidad de los sujetos dentro de una serie de variables independientes: la música escuchada, el número de redes sociales utilizadas, seguir o no las modas, y el tipo de escolarización. Aunque no las hemos tenido en cuenta para nuestro estudio, hay variables extrañas que podrían tener peso en la influenciabilidad, como el sexo del sujeto o su orientación sexual. Ahora, expondremos información de interés en relación con los descriptivos de la variable dependiente, es decir, el nivel de influenciabilidad de las personas. Hemos de destacar que la media de los resultados de los sujetos encuestados se encuentra por debajo de lo que sería una persona neutral o medianamente influenciable, por lo que, en general, los alumnos del primer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria somos poco influenciables. Además, otros parámetros nos permiten saber que las puntuaciones de los diferentes sujetos se encuentran cercanas, por lo que podemos decir con seguridad que la mayor parte de los sujetos se encuentran en esta misma situación de baja influenciabilidad. Nos resulta bastante curioso, pues resulta que todos somos influenciables en una medida similar, cuando previamente considerábamos que esto no sucedía así. El conjunto de esta discusión refleja y saca a la luz que contamos con prejuicios a la hora de pensar que ciertas personas, a través de sus gustos o sus principios, expresan mayores niveles de influenciabilidad que otros. Tras esta investigación, concluimos que esto no es así, puesto que no hemos encontrado diferencias significativas en ninguna de las relaciones que hemos estudiado a nivel poblacional. De este modo, aprendemos a ser conscientes de que vivimos rodeados de innumerables estímulos que moldean nuestra forma de ser y de comportarnos para con nuestro entorno, siendo esto algo de lo cual no tenemos escapatoria. Por mucho que nos esforcemos en evitarlo, la espiral social en la que vivimos inmersos hará que siempre volvamos al mismo lugar. En resumen, se contraponen el pensamiento intuitivo a los datos. La finalidad de nuestra investigación es ser más críticos y dueños de nosotros mismos. Se trata de identificar y contrarrestar los factores de riesgo en la manipulabilidad. Y ahí entra en juego el docente. Destacamos el papel del profesor como agente incidente en la capacidad crítica del alumnado, evitándose así la influenciabilidad negativa o el adoctrinamiento.

Limitaciones de nuestra investigación

Nos gustaría que mediante la lectura de esta memoria de investigación, se incurra en la importancia del tema tratado con la pretensión de seguir investigando. Al fin y al cabo, nuestro estudio ha arrastrado ciertas complejidades.

En primer lugar, las limitaciones derivadas de ser el primer estudio que habíamos realizado de este tipo. No es una tarea fácil.

También, señalar que hemos tomado la percepción de los encuestados acerca de su propio nivel de influenciabilidad como su grado de influenciabilidad real. Es decir, hemos asumido ciertos axiomas iniciales, como que la gente dice la verdad, que no van a responder al azar a la encuesta, que han leído todas y cada una de las preguntas con atención antes de responder, etc. Esto es un error. Además, hemos despreciado la implicación de ciertas preconcepciones o sesgos cognitivos que se podrían dar al responder el cuestionario, como la deseabilidad social de los encuestados, etc.

Por otro lado y con vistas a futuras investigaciones, estimamos oportuno controlar más las variables, como por ejemplo las extrañas, para alcanzar un conocimiento más preciso y completo. Además,

en este caso, el enfoque cuantitativo se queda corto. Proponemos utilizar un método mixto o un esquema multimétodo en el que se combine este enfoque con el cualitativo.

Además, lo ideal sería ampliar la muestra para poder generalizar con más certeza las conclusiones alcanzadas y obtener una visión más realista del fenómeno.

A modo de cierre, hacemos un llamamiento a que se investigue más y mejor, teniendo en cuenta los aspectos que acabamos de señalar. Nuestro estudio presenta indudables posibilidades de ser ampliado. A pesar de que nosotros vayamos a ser docentes, a través de la realización de esta investigación, nos hemos dado cuenta de que teoría (investigación educativa) y práctica (actividad docente) deben coexistir para que todo vaya bien y la institución escolar progrese, adaptándose así a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

Agradecimientos

Nos gustaría expresar nuestro profundo agradecimiento a Juan Pablo Hernández Ramos, nuestro profesor de Metodología de investigación de educación. Por su inagotable paciencia y esmero en la actividad docente. Por transmitirnos el compromiso y la pasión que siente por la investigación educativa. Ha sido un verdadero placer tenerle como modelo de actuación durante la realización de este estudio y como referente de lo que implica ser un gran profesor.

Por otro lado, gracias también a José Carlos Sánchez Prieto, Fernando Martínez Abad y Patricia Torrijos Fincias, por crear y organizar de la mano de Juan Pablo las Jornadas sobre Metodología de investigación en educación. Y como no podía ser de otra manera, gracias también a todos los compañeros de las distintas titulaciones de la Facultad de Educación que participaron en la cuarta edición. De una forma u otra, sentasteis un precedente desde el que nosotros pudimos partir para realizar nuestra investigación y nos transmitisteis mucha motivación y ganas.

Por último, a Serenna Rivetta, por su ilusión y sus constantes ganas de aprender, de enseñar, de aprender enseñando y de enseñar aprendiendo.

Referencias

Aznar Forniés, A. (2011). Causas y riesgos de la desafección política de los jóvenes. *Jornadas de la desafección política en la juventud española tras treinta años de vigencia de la Constitución*. <https://www.fundacionmgimenezabad.es/es/documentacion/causas-y-riesgos-de-la-desafeccion-politica-de-los-jovenes>

Etxaniz Erle, X. (2014). La ideología en la literatura infantil y juvenil. *Cauce*, 27, 83-96. <http://hdl.handle.net/11441/21993>

Funes Artiaga, J. (2004). Violencia y política: de la guerra santa a la radicalidad. Notas sobre las contestaciones violentas de los adolescentes y jóvenes. *Eguzkilo: Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 18, 35-42. <http://hdl.handle.net/10810/25113>

Gracia, A.P. (2015). Rap como medio de expresión en la juventud. *Libre pensamiento*, 83, 24-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894874>

Hernández Ramos, J. P. (Ed.). (2019). *Investigar en la sociedad, para la sociedad. Experiencias de los estudiantes*. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/140275>

Hernández Ramos, J. P. (2019) *Tema 08: Análisis inferencial de datos*. Apuntes no publicados, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Castilla y León.

Rubio Moreno, J. (2007). *El consumo como configurador de identidades juveniles: una perspectiva sociohistórica y psicoanalítica* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7733/>

Sánchez Pacheco, T. (2009). Variaciones en el comportamiento electoral y actitudes de la juventud ante la política: Valoración de la democracia e ideología. *Revista de Estudios de Juventud*, 87, 109-125. [https://www.researchgate.net/publication/43921079 Variaciones en el comportamiento electoral y actitudes de la juventud ante la política Valoracion de la democracia e ideologia](https://www.researchgate.net/publication/43921079_Variaciones_en_el_comportamiento_electoral_y_actitudes_de_la_juventud_ante_la_politica_valoracion_de_la_democracia_e_ideologia)

7.

Nivel de vocación docente

Ana Fernández Vivanco, Álvaro García González y María Puente Sota

Universidad de Salamanca

Presentación

El siguiente estudio versa sobre el nivel de vocación docente que presentan los alumnos y alumnas de 1º del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Hemos elegido este tema, tras un intenso debate en el cual descartamos otras opciones, porque consideramos que la vocación es un requisito indispensable para ejercer esta profesión.

Socialmente observamos cómo esta carrera está sometida a numerosos prejuicios. Entre ellos, la infravaloración de esta por considerarse “fácil” y, como consecuencia, se cree que mucha gente se mete por descarte en vez de por vocación.

Así, nosotros consideramos que es importante la vocación si eliges esta carrera. Definiendo vocación como “una inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial, y de servicio a los demás” (Larrosa, 2010, p.49).

No obstante, si bien la vocación se tiene que complementar con formación y experiencia, consideramos que sin una alta implicación del docente hacia su trabajo, este no llegará a ser tan significativo para los discentes. Es decir, este trabajo no se basa solo en la transmisión de conocimientos, sino que se debe de notar un entusiasmo e interés por parte del profesor, en la transmisión de información.

Esta investigación nos parece de gran interés porque nos ayuda a valorar de manera científica numerosas creencias populares. Es cierto que nos podríamos haber centrado en otras como, la dificultad que presenta el temario de este grado (“sus trabajos son cortar, pintar y pegar cartulinas”); sin embargo, nos parece que tiene más relevancia, sobre todo pensando en el futuro, el tema elegido.

Antecedentes

Para empezar la investigación, nos planteamos diferentes cuestiones que trataremos de resolver con este estudio. Entre estas nos encontramos las siguientes: ¿Cuáles son los factores que influyen en la vocación docente de futuros maestros/as?, ¿tener algún familiar dedicado a la educación influye en la vocación? y, por último, ¿influye el género en la vocación docente?

La estructura de este documento consta de una breve explicación de los antecedentes de los que hemos partido, posteriormente explicaremos la metodología que hemos empleado para el desarrollo de la investigación; y, por último, expondremos los resultados y las conclusiones a las que hemos llegado con este trabajo.

Comenzamos con una búsqueda exhaustiva en Dialnet donde utilizamos términos como “identidad docente”, “vocación”, “maestro”, “formación” y “educación”. Además, limitamos la antigüedad de los artículos a 5 años. Con estos descriptores encontramos varios documentos, de los cuales seleccionamos cuatro.

La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil una revisión de la última década.

En la primera investigación de las cuatro seleccionadas, se analiza la construcción de la identidad docente y cómo influye la vocación en ella; además, se descubrió que existían problemas de mejora en los planes de estudio, y por ello se planteó una reformulación del papel de la vocación, así como la influencia de los compañeros de trabajo y el papel de la familia y el género.

La muestra de este estudio se compuso de 40 trabajos, de los cuales 33 son artículos científicos y 7 tesis doctorales. Tras analizar todo ello, se llegó a la conclusión de que aún falta investigación que aporte información relevante sobre la influencia o no del género y la familia en la vocación docente. Solo un porcentaje muy pequeño (4'4%) se planteaba estas variables.

Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de Pedagogía.

La segunda investigación se centra principalmente en la repercusión que tienen las familias en la elección de sus hijos e hijas de optar por la docencia. Tras centrarse en ese tema, el artículo concluye que el papel de las familias es muy significativo y relevante. Es por eso que sugieren que las familias de los estudiantes de dichas carreras planteen políticas que ayuden a atraer a nuevos alumnos formados y con vocación. Y así, dignificar y revalorizar la docencia a través de las familias, que son las que más influencia tienen en sus hijos e hijas a la hora de elegir dicha carrera.

Como parte del marco muestral se realizó un cuestionario que se envió a 128 estudiantes de los cuales respondieron 92, el 90% mujeres. Una vez esto, de los estudiantes que respondieron, se les envió a sus familias otro cuestionario; de los cuales se obtuvo respuesta de 81 familias.

Motivación de maestros de infantil y primaria durante la formación inicial universitaria.

La siguiente investigación se enfoca en la relación de factores académicos, familiares y socioeconómicos en el nivel y tipo de motivación (intrínseca o extrínseca).

En los resultados obtenidos se concluye que sí que existe una relación entre estos factores y el nivel y tipo de motivación; no obstante, se llegó a la conclusión de que se debían de examinar otro tipo de factores tales como: el nivel de autoeficacia del alumnado, el estrés o la percepción que tiene del docente. Además, de la importancia del desarrollo de proyectos de innovación docente

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

para la mejora de la motivación intrínseca con la que los centros e instituciones puedan crear modelos de actuación.

La población de este estudio la forma todo el alumnado de 1º y 4º de los Grados de Educación Infantil y Primaria de todas las facultades de Andalucía; es decir, la población la forman 14 931 alumnos. De esta, se obtiene una muestra de 996 discentes para realizar cuestionarios y una muestra de 56 que realizaron entrevistas. En definitiva, se han analizado 996 cuestionarios y 56 entrevistas.

Factores que influyen en la elección de la carrera de magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro.

La última investigación abarca las circunstancias o “hechos sociales” que son decisivos a la hora de elegir la carrera de Magisterio, teniendo en cuenta dos dimensiones: la social (objetiva) y la vocacional (subjetiva).

La conclusión a la que se llega con este estudio es que los estudiantes pretenden satisfacer necesidades de autorrealización, de seguridad y de autoestima. Además, se llega a la conclusión de que a medida que van superando cursos y su grado de madurez es mayor, valoran más las expectativas relacionadas directamente con la vocación del maestro que aquellas que son inherentes al Magisterio.

En este estudio no se trabaja con una muestra, ya que la población es reducida de 495 estudiantes del curso 2011-2012 del Centro Adscrito de Magisterio M^a Inmaculada de Antequera. Estos estudiantes pertenecen a diferentes especialidades: Educación Especial, Ed. Física, Ed. Infantil, Lengua extranjera, Ed. Musical y Ed. Primaria.

Por último, podemos observar que todos los objetivos planteados en las distintas investigaciones seleccionadas comparten algunos rasgos. Todos estudian factores comunes que influyen en la vocación (familia, género, motivación...), aunque no todos profundizan igual en cada uno de ellos. Además, otro de los rasgos comunes en todos ellos es que al terminar el estudio proponen posibles mejoras que se pueden llevar a cabo.

En cuanto a las diferencias, nos encontramos con que dos de ellos son experimentales, aplican cuestionarios y entrevistas; mientras que los otros dos no lo son, se basan en investigaciones previas a través de las cuales obtienen conclusiones. Asimismo, el cuarto se diferencia del resto por aportar un punto de vista sociológico.

Metodología

Cuestiones de investigación

Como mencionamos anteriormente, nos planteamos diferentes cuestiones que tratamos de resolver con este estudio: ¿Cuáles son los factores que influyen en la vocación docente de futuros maestros/as?, ¿tener algún familiar dedicado a la educación influye en la vocación? y, por último, ¿influye el género en la vocación docente?

Enfoque y diseño de la investigación

El enfoque de investigación es cuantitativo, ya que se buscan datos que pretendan generalizar, además, se busca explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

El diseño de la investigación es no experimental transversal. Por una parte, es no experimental porque no existe control sobre la variable independiente ni sobre las variables extrañas; y por otra parte es transversal, porque se investiga algo que ya ha ocurrido en un punto en el tiempo y porque se estudian diferentes sujetos en el mismo momento del tiempo.

Población/Muestra/Destinatarios

En toda investigación debe haber una población y una muestra.

Por una parte, la población son todos los alumnos que cursan 1º del Grado en Maestro de Educación Primaria de Salamanca (USAL), ya que todos ellos cumplen los requisitos para ser seleccionados.

Por otra parte, la muestra es el grupo de personas que finalmente han sido seleccionados para llevar a cabo la investigación. En nuestro caso, la muestra está compuesta por 53 estudiantes que cursan 1º del Grado en Maestro de Educación Primaria en Salamanca (USAL).

Instrumentos de recogida de información

El instrumento de recogida de información que hemos utilizado ha sido el cuestionario, este consiste en una serie de preguntas, relacionadas con las variables, con varias opciones de respuesta acerca de un determinado tema, cuyas respuestas se quieren investigar.

Técnica de muestreo y procedimiento seguido

La técnica de muestreo que hemos empleado en la investigación se basa en el muestreo no probabilístico, puesto que no conocemos a toda la población. Asimismo, hemos llevado a cabo un muestreo por conveniencia o intencional, debido a que se han seleccionado individuos a los que se tenía fácil acceso, por proximidad y cercanía.

Variables de estudio

Las variables de este estudio se dividen en variable criterio (VD), variables predictoras (VI) y variables extrañas.

Por un lado, la **variable criterio**, que depende de otra variable, y es en la que estudiaremos la influencia en ella de otras variables, es el nivel de vocación docente.

Por otro lado, las **variables predictoras** son aquellas que no dependen de otras variables, sino que se estudia su influencia en otras variables. Las variables predictoras en las que nos hemos basado son: el género, la historia familiar, si es o no la primera opción de carrera y la primera impresión de la carrera.

Por último, las **variables extrañas** son aquellas que pueden influenciar a la variable dependiente. Pueden ser controladas, si se tienen en cuenta, y no controladas, si no se tienen en cuenta. En el caso de nuestro estudio, las variables extrañas son los profesores que han tenido los alumnos, los centros donde han estudiado y el número de hermanos; todas no controladas, ya que no las hemos tenido en cuenta.

Hipótesis de investigación

La hipótesis de investigación es una suposición de relación que puede existir entre diversas variables; es decir, es lo que se plantea a nivel teórico. Asimismo, las hipótesis se pueden aceptar o refutar.

En el caso de nuestro estudio, se realizan varias hipótesis de investigación. En ellas se relacionan cada variable predictora (VI) con la variable criterio (VD).

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Estas son las hipótesis de investigación que relacionan las variables independientes con las variables dependientes:

- El género influye en la vocación docente.
- Tener familiares que se dediquen a la educación influye en la vocación docente.
- La opción de carrera influye en la vocación docente.
- La experiencia educativa durante el primer cuatrimestre del grado influye en la vocación docente.

Por otro lado, las hipótesis de investigación que relacionan las variables independientes entre sí son:

- Tener familiares en educación tiene relación con haber elegido la carrera como primera opción o no.
- Haber elegido la carrera como primera opción o no tiene relación con la motivación durante el primer cuatrimestre de la carrera.
- Ser mujer u hombre tiene relación con el grado de motivación durante el primer cuatrimestre de la carrera.

Resultados

Descriptivos de las variables independientes y la variable dependiente.

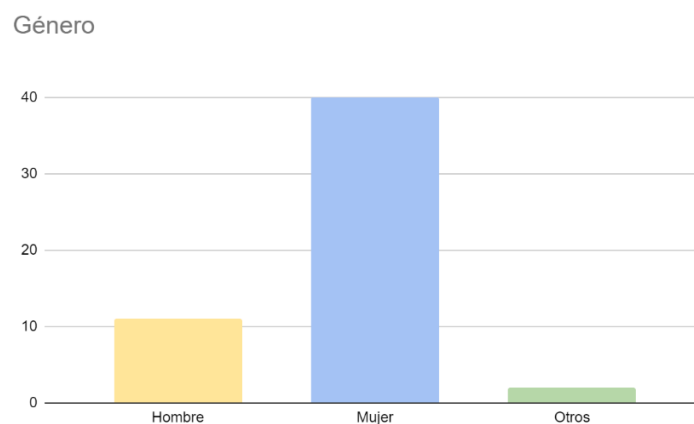
Tabla 1. Género

	Frecuencia	Porcentaje
HOMBRE	11	20,76
MUJER	40	75,47
OTRO	2	3,77
TOTAL	53	100

Fuente: Elaboración propia

Como vemos, hay más mujeres en la muestra (40 sujetos) que hombres (11 sujetos) y que otros (2 sujetos). Por lo tanto, la moda sería ser mujer.

Figura 1. Género



Fuente: Elaboración propia.

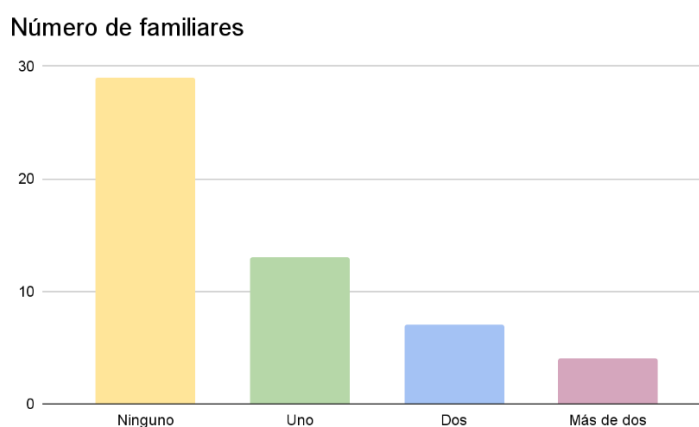
Tabla 2. Familiares dedicados a la educación

Familiares	Frecuencia	Porcentaje
NINGUNO	29	54'72
UNO	13	24'53
DOS	7	13'21
MÁS DE DOS	4	7'55
TOTAL	53	100

Fuente: Elaboración propia

Como vemos, la mayor parte del alumnado no tienen ningún familiar que se dedique a la educación, en concreto, 29 sujetos. De los que sí tienen familiares, 13 tienen un familiar (24'53%), 7 tienen dos familiares (13'21%) y 4 tienen más de dos familiares (7'55%). Así, concluimos que la moda es no tener familiares cuyo trabajo esté vinculado a la educación.

Figura 2. Familiares dedicados a la educación



Fuente. Elaboración propia

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

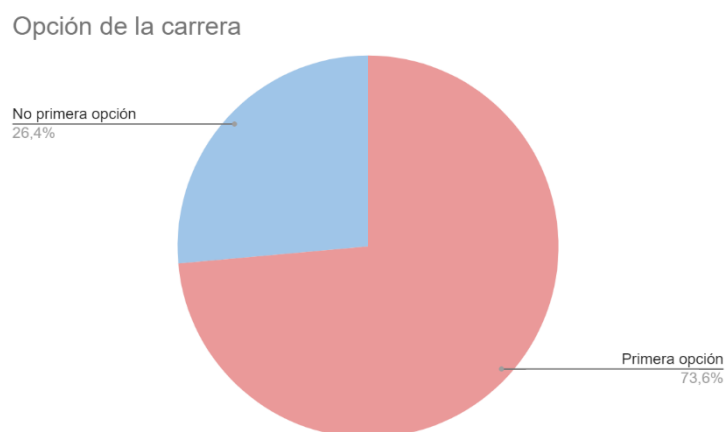
Tabla 3. Primera opción de carrera

	Frecuencia	Porcentaje
SI	39	73,56
NO	14	26,42
TOTAL	53	100

Fuente: Elaboración propia

Como vemos, hay más personas que eligieron esta carrera como primera opción, 39 sujetos; frente a 14 sujetos que no la eligieron como primera opción. Por lo tanto, la moda es haber elegido la carrera de Educación Primaria como primera opción.

Figura 3. Primera opción carrera



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Grado de motivación según la experiencia universitaria.

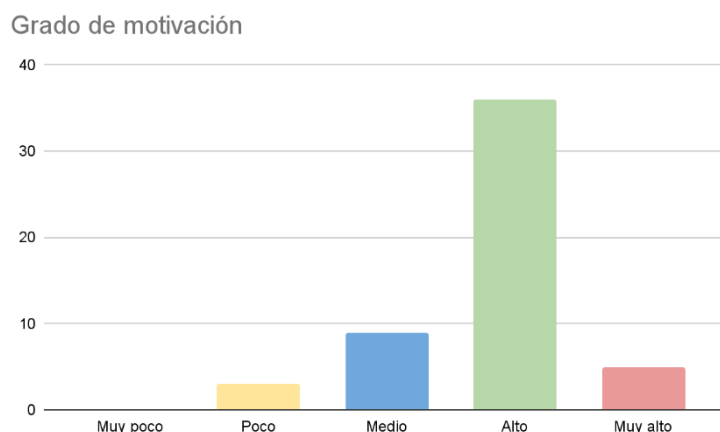
Grado de motivación	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
MUY POCO	0	0	0	0
POCO	3	5'66	3	5'66
MEDIO	9	16'98	12	22'64
ALTO	36	67'93	48	90'57
MUY ALTO	5	9'43	53	100
TOTAL	53	100		

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la tabla, la mayoría de sujetos tienen un grado de motivación **alto** tras el primer cuatrimestre (67'93%). Solo lo supera un 9'43%, cuya motivación es **muy alta**. Por el contrario, no nos encontramos con ningún sujeto que tenga **muy poco** nivel de motivación, pero sí

con **poco** nivel de motivación (5'66%). Por último, el siguiente porcentaje más alto lo encontramos en el nivel de motivación **medio** (16'98%). Es por eso, que la moda es tener un nivel de motivación alto. Asimismo, tanto la mediana como los cuartiles coinciden (entre ellos y con la moda), en este caso, tener un grado de motivación alto.

Figura 4. Grado de motivación según la experiencia universitaria.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Nivel de vocación.

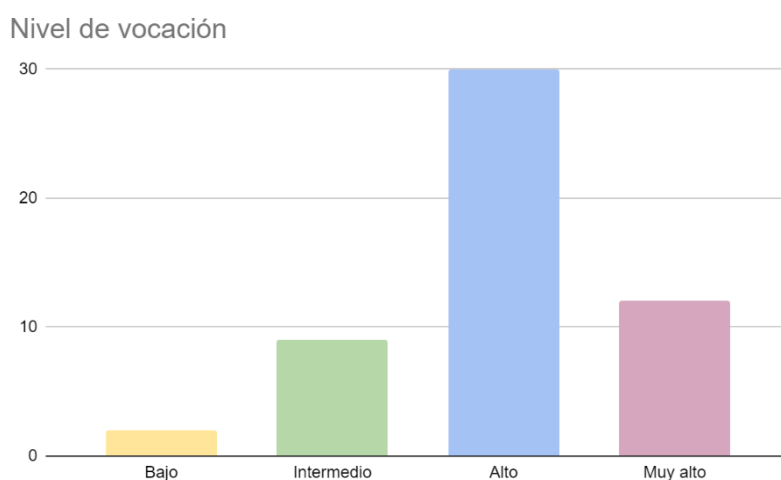
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
BAJO	2	3,77	2	3,77
INTERMEDIO	9	16,98	11	20,76
ALTO	30	56,6	41	77,36
MUY ALTO	12	22,64	53	100
TOTAL	53	100		

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, observamos que tener el nivel de vocación **bajo** es lo menos frecuente (3'77%). A continuación, le sigue el nivel de vocación **intermedio** (16'98%) y tener un nivel de vocación **muy alto** (22'64%). Por último, lo más común, es decir, el porcentaje más alto (56'60%), se encuentra en el nivel de vocación **alto**. La moda, por tanto, es tener un nivel de vocación alto, así como la mediana y los cuartiles. Para realizar esta tabla hemos tomado los siguientes intervalos: nivel bajo (8-23 puntos), nivel intermedio (24-29 puntos), alto (30-34 puntos) y muy alto (35-40 puntos).

Sin tener en cuenta estos intervalos, obtenemos que la media es 31'77, es decir, nivel de vocación alto.

Figura 5. Nivel de vocación.



Fuente: Elaboración propia

Correlaciones entre variables independientes

Tabla 6. Tabla de contingencia entre la elección de la carrera y el número de familiares en educación.

Tener familiares en educación	Elección de la carrera		Total
	Primera opción	No primera opción	
NINGUNO	22	7	29
UN FAMILIAR	7	6	13
DOS FAMILIARES	7	0	7
MÁS DE DOS FAMILIARES	3	1	4
TOTAL	39	14	53

Fuente: Elaboración propia

Para comprobar la correlación entre el número de familiares que se dedican a la educación y la elección de la carrera se realiza el Coeficiente de Contingencia, resultando ser 0'3.

Tabla 7. Tabla de contingencia entre la elección de la carrera y la motivación según la experiencia universitaria,.

Motivación según la experiencia universitaria	Elección de la carrera		Total
	Primera opción	No primera opción	
MUY BAJA	0	0	0
BAJA	2	1	3
INTERMEDIO	7	2	9
ALTA	26	10	36
MUY ALTA	4	1	5
TOTAL	39	14	53

Fuente: Elaboración propia

Para comprobar la correlación entre el grado de motivación según la experiencia universitaria y la elección de la carrera se realiza el Coeficiente de Contingencia, resultando ser 0'074.

Tabla 8. Tabla de contingencia entre el género y la motivación según la experiencia universitaria.

Motivación según la experiencia universitaria	Género (%)	
	Masculino	Femenino
MUY BAJA	0	0
BAJA	0	2'5
INTERMEDIO	36'36	12'5
ALTA	63'64	72'5
MUY ALTA	0	12'5
TOTAL	100	100

Fuente: Elaboración propia

Para comprobar la correlación entre el grado de motivación según la experiencia universitaria y el género se realiza el Coeficiente de Contingencia, resultando ser 0'29. En esta tabla solo hemos incluido los géneros masculino y femenino, ya que son los que muestran una mayor diversidad.

Contraste de hipótesis.

Viendo que en nuestro estudio han participado únicamente 53 personas no encontramos ninguna variable a la que se le haya podido aplicar pruebas paramétricas, por lo tanto se realizarán, en tres de ellas menos en la tercera (que se usará la prueba U de Mann-Whitney), pruebas no paramétricas según la prueba H de Kruskal-Wallis. Asimismo, nuestra hipótesis nula (H0) será "las medianas son iguales" y nuestra hipótesis alternativa (H1) "las medianas son desiguales".

Primera hipótesis: El género influye en la vocación docente.

El género es una variable cualitativa politómica, y como el valor obtenido en la prueba H es de 0'95, es decir, $p > 0,05$, no podemos rechazar la hipótesis nula (H0).

Segunda hipótesis: El número de familiares que se dedican a la educación influye en la vocación docente.

El número de familiares que se dedican a la educación es una variable cualitativa politómica; por ello, como el valor obtenido en la prueba H es 0'12, es decir, $p > 0,05$, no podemos rechazar la hipótesis nula (H_0).

Tercera hipótesis: La opción de carrera influye en la vocación docente.

La elección de la carrera es una variable cualitativa dicotómica. Por lo tanto, en este caso utilizamos la prueba U de Mann-Whitney. Como el valor obtenido en la prueba U es 0,01, es decir, $p < 0,05$, sí podemos rechazar la hipótesis nula (H_0).

Cuarta hipótesis: La experiencia educativa durante el primer cuatrimestre del grado influye en la vocación docente.

La experiencia educativa durante el primer cuatrimestre del grado es una variable ordinal. Así, como el valor obtenido en la prueba H es 0'29, es decir, $p > 0,05$, no podemos rechazar la hipótesis nula (H_0).

Discusión y conclusiones

A continuación se comentarán los resultados obtenidos en la investigación; y, dependiendo de ellos, se responderán las cuestiones de investigación planteadas con anterioridad al inicio del estudio.

¿Cuáles son los factores que pueden influir en el nivel de vocación?

Los factores que pueden influir en el nivel de motivación son las variables independientes, es decir, el género, tener familiares en el ámbito de la educación, haber elegido como primera opción la carrera o no y la experiencia educativa durante el primer cuatrimestre de la carrera. Pero esto no significa que se hayan encontrado diferencias significativas en las variables independientes indicadas, como veremos en las siguientes cuestiones de investigación. Además, debemos tener en cuenta las variables extrañas, como los profesores que han tenido los alumnos, los centros donde han estudiado y el número de hermanos.

¿Influye el género en el nivel de vocación?

En este caso podríamos plantearnos que no se aprecian diferencias entre las medias del nivel de vocación entre las mujeres (31'9), los hombres (31'46) y otros (31). No obstante, lo comprobamos realizando las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis en las que, finalmente, obtuvimos un valor por encima de 0'05 (0'95). Con lo que no se puede rechazar la hipótesis nula "las medianas son iguales", y por lo tanto, el género no influye en el nivel de vocación y nuestra hipótesis de investigación El género influye en el nivel de vocación, es falsa.

¿Influye tener familiares en educación en el nivel de vocación?

A primera vista, y siguiendo los estadísticos descriptivos, parece haber ciertas diferencias, porque, aunque las medias del nivel de vocación entre aquellos que tienen un familiar en el ámbito de educación (30'85) y aquellos que tienen a dos familiares vinculados a la educación (30'86) sean prácticamente iguales, podemos observar una gran diferencia entre estas y aquellos que tienen a más de dos familiares en educación (35'5); además, de con aquellos que no tienen a ningún familiar en este ámbito (31'90) que componen a la mayoría de los sujetos. Dicho esto, podríamos decir que tener familiares en educación sí influye en la vocación, pero las diferencias que hemos encontrado no son significativas, ya que el valor de la prueba H obtenido era de 0'12, no pudiendo rechazar la

hipótesis nula (“las medianas son iguales”). Por todo ellos, podemos concluir que el número de familiares en educación no influye en el nivel de vocación, y por lo tanto, la hipótesis de investigación *Tener familiares que se dediquen a la educación influye en la vocación docente*, es falsa.

¿Influye la elección de la carrera en el nivel de vocación?

Al comparar las medias del nivel de vocación dependiendo de la elección de la carrera podemos apreciar ciertas diferencias, entre aquellos que eligieron la carrera como primera opción (32’44) y las medias de aquellos que no (29’93). Por ello, podríamos decir que haber elegido la carrera como primera opción sí influye en el nivel de vocación. De este modo, tras haber realizado la prueba de normalidad y posteriormente la prueba U de Mann-Whitney descubrimos que el valor es menor a 0’05 (0’01) rechazando así la hipótesis nula “las medianas son iguales” y aceptando la hipótesis alternativa “las medianas no son iguales”. Por lo que podemos concluir que elegir la carrera como primera opción sí influye en el nivel de vocación, y por lo tanto, nuestra hipótesis de investigación *La opción de carrera influye en la vocación docente*, es cierta.

¿Influye la experiencia educativa durante el primer cuatrimestre del grado en el nivel de vocación?

Si nos fijamos en los estadísticos descriptivos vemos que no se aprecian apenas diferencias entre el grado de motivación de los alumnos, encontrando un 30’67 en un nivel bajo, 30 en un nivel intermedio, 32’36 en alto y 31’4 en un nivel muy alto. Por todo ello, a primera vista podríamos decir que no existen diferencias significativas entre ellos. A continuación, tras realizar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis con un valor de 0’29 se demostró que, de hecho, no existen diferencias, es decir, no se rechaza la hipótesis nula “las medianas son iguales”. Así pues, podemos concluir que la experiencia educativa durante el primer cuatrimestre del grado no influye en el nivel de vocación y, por lo tanto, la hipótesis de investigación *La experiencia educativa durante el primer cuatrimestre del grado influye en la vocación docente*, es falsa.

En cuanto al análisis de la correlación entre las variables independientes, hemos obtenido diferentes resultados. En efecto, la correlación entre la opción de la carrera y el número de familiares tiene una intensidad media. Asimismo, la correlación entre el género y la motivación según la experiencia tiene una intensidad media-baja. Ambas con relaciones directas, ya que los coeficientes son positivos. Sin embargo, una correlación presenta más variedad, la de la opción de la carrera y la motivación según la experiencia universitaria, cuya intensidad es nula, es decir, los valores son cercanos a cero, lo que implica que no hay tendencia lineal.

En conclusión, aunque aparentemente todas las variables parecían tener una relación significativa con el nivel de vocación docente, no todas la han tenido. No obstante, hay una que sí, la elección de la carrera. Hemos confirmado la influencia de la variable independiente *opción de la carrera* y la variable dependiente *nivel de vocación*, sacando la conclusión de que aquellos estudiantes que entran en el Grado en Maestro de Educación Primaria como primera opción presentan un nivel de vocación mayor que aquellos que no la eligieron en primera instancia. Por otro lado, aunque no se demuestre la influencia de la variable independiente *familiares dedicados a la educación*, nos parece igual de relevante la conclusión, puesto que en el marco teórico se presentaba como una influencia de gran relevancia. Lo mismo ha ocurrido con la variable independiente *género*, si bien en el marco teórico se plantea como una influencia común (en ocasiones justificada por la feminización del grado), en nuestra investigación no hemos obtenido resultados que concluyan que las mujeres presentan un nivel más alto que los hombres de vocación.

Referencias

Hernández Ramos, J. P. (2019). *Tema 08: Análisis inferencial de datos*. Apuntes no publicados, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Castilla y León.

Hernández Ramos, J. P. (Ed.). (2019). *Investigar en la sociedad, para la sociedad. Experiencias de los estudiantes*. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/140275>

Gil Martínez, A, & Almagro Durán, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126.

Gómez, H & Castillo, S. (2019). Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de Pedagogía. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 43(1), 483-495.

Vigara, J. (n.d.). Motivación de maestros de infantil y primaria durante la formación inicial universitaria. *Revista de Humanidades*, (38), 37–64. <https://doi.org/10.5944/rdh.38.2019.20887>

Del Pino de la Fuente, M. (2016). Factores que influyen en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/14268>

8.

Cómo influye el sentido de pertenencia escolar en el miedo al fracaso de los estudiantes

Elena Pérez Brime e Iria González Vila

Universidad de Salamanca

Introducción

Este estudio pretende analizar la correlación existente entre el sentido de pertenencia general de los estudiantes y sus niveles de miedo al fracaso. Para hacerlo, hemos realizado una exploración descriptiva de las variables a través de un estudio no experimental transversal y tomando como referencia a los estudiantes españoles que realizaron las pruebas PISA 2018. Según estudios anteriores, el sentido de pertenencia influye positivamente en la motivación y el desempeño académico de los estudiantes; con nuestro análisis, hemos concluido que también tiene efectos positivos en el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes, ya que hemos comprobado que, a nivel general, cuanto mayores son las habilidades sociales y el sentido de pertenencia de los estudiantes con respecto a su centro, menos miedo al fracaso experimentan. De este modo, se confirma la necesidad de fomentar una cultura escolar inclusiva y un buen desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes como elemento decisivo para su bienestar personal y emocional.

Marco teórico

En los últimos tiempos, se ha puesto en evidencia la necesidad de pasar de una práctica educativa integradora a una educación inclusiva en la cual primen los valores de la tolerancia, el respeto, la cooperación y la convivencia, tan promovidos en la sociedad de nuestro siglo.

Desde esta perspectiva se busca el desarrollo de escuelas en las que no haya cabida para la segregación, la exclusión o la marginación. Así, teniendo en cuenta que la educación inclusiva “es una forma de vida, una manera de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo” (Patterson, 1995, *citado por Moliner*, 2013, p. 10), fomentar que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan parte de la escuela se convierte en una de las metas más importantes a conseguir.

El sentido de pertenencia se sitúa en el tercer eslabón de la pirámide de Abraham Maslow (1943) como parte de las necesidades de afiliación, y es definido como “la experiencia de la participación personal en un sistema o entorno en donde las personas se sienten una parte integral de dicho sistema o el medio ambiente” (Hagerty et al., 1992, 1996, *citado por Canales y Peña*, 2014, p. 5). Los profesionales de la psicología están de acuerdo en que la conexión con un grupo refuerza nuestro sentido de identidad, nuestra sensación de seguridad y nuestra autoestima, especialmente en la etapa escolar; por ello, grandes autores como el propio Maslow o Carl Rogers hicieron hincapié en la importancia de esta dimensión y la definieron como una necesidad en sí misma. Asimismo, otros expertos como Baumeister y Leary (1995), psicólogos de la Universidad de Duke, concluyeron que esa falta de pertenencia o arraigo puede ocasionar problemas psicológicos en las personas.

Por lo tanto, podemos afirmar que tanto la familia como el grupo de iguales, como agentes de socialización primaria y secundaria respectivamente, juegan un papel importante en el desarrollo de la personalidad del individuo, así como en su autoestima y su autoconcepto. Tanto es así que la influencia ejercida por los amigos y compañeros en la etapa escolar puede ser un condicionante en el desempeño académico de la persona por varios motivos. En primer lugar, debido a los intereses comunes cultivados en el seno del grupo, que pueden favorecer o no la implicación escolar; estudios avalan que la calidad y la estructura de los grupos de iguales tienen efectos determinantes en los resultados académicos de sus integrantes, como comprobamos a partir de las investigaciones de Barthelon y otros autores (2019). En segundo lugar, partiendo de una vista más general de la comunidad educativa, está demostrado que el sentido de pertenencia al centro influye muy positivamente en el auto concepto y la seguridad en uno mismo con relación al ámbito académico, la motivación y el éxito escolar de los estudiantes, como así lo afirman Gutiérrez et al. (2022), Pedler, Willis y Nieuwoudt (2022) o Gutiérrez Arenas (2014).

A pesar de haberse estudiado en distintas investigaciones sobre cómo la pertenencia influye sobre diversos factores como los citados anteriormente, no se ha profundizado de igual modo acerca de la relación directa que pueda existir entre el sentido de pertenencia y el miedo al fracaso.

Cabe señalar que el miedo al fracaso se define como la angustia causada por una sensación de desconfianza y por la creencia de que uno mismo no es capaz de cumplir con unos objetivos propuestos. Este temor, que puede ser infundado o no, está ligado a ciertos factores psicológicos como la búsqueda de aprobación, el perfeccionismo, la autocrítica, la falta de autoconfianza, o la baja tolerancia a la frustración, según Beatriz Piñas (2018); con respecto a esto, la implementación de medidas preventivas o de gestión de esta emoción desde una temprana edad podría beneficiar a las personas en muchos sentidos, como en la reducción del estrés y la ansiedad, el incremento de la autoestima y la seguridad, o la lucha contra el autosabotaje, entre otros.

Si bien el fracaso tiene connotaciones personales, el entorno y la propia sociedad de la que forma parte el sujeto son factores que determinan lo que se considera exitoso y lo que no. De este modo, elementos como la educación, el sistema de valores dominante en la comunidad, los premios o castigos recibidos ante ciertas conductas, la vivencia de alguna experiencia traumática o la presión y las expectativas del grupo pueden condicionar el miedo al fracaso que siente el individuo.

Si tenemos en cuenta la influencia del entorno más cercano en la intensidad de esta sensación de temor, podríamos intuir que cuanto más pertenencia sienta un individuo menos miedo al fracaso experimentará, dado que existe más apoyo y aceptación en el grupo, y según los estudios realizados hasta el momento debería contar con una mayor autoestima y mejor autoconcepto. No obstante, también podría ocurrir que, por ese mismo sentimiento de pertenencia al grupo, el individuo experimente mayor presión y temor a decepcionar al resto de los integrantes o no cumplir con sus

expectativas; es decir, podría darse el caso de que cuanto más independiente se considere un individuo, menos miedo al fracaso experimentará.

Por ello, con este estudio nos proponemos analizar si el sentido de pertenencia tiene efectos significativos en la sensación de miedo al fracaso experimentada por los estudiantes de secundaria y, de ser así, explorar si estos son positivos o negativos. Para hacerlo, exploraremos la correlación entre el sentido de pertenencia a la escuela y la facilidad para hacer amigos con respecto al temor al fracaso según los resultados del informe español de las pruebas PISA 2018.

En el caso de comprobar que la pertenencia disminuye el temor a fracasar, confirmaríamos que la promoción de la inclusividad y de las culturas escolares basadas “en la igualdad, la participación y la no discriminación” (Arnaiz, 2019, p. 33) tiene efectos positivos en el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes a largo plazo, por lo que deberíamos potenciar aún más su implementación en las escuelas del siglo XXI.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación utilizaremos una metodología cuantitativa - aunque también se han tenido en cuenta variables ordinales, es decir, cualitativas - partiendo de los datos proporcionados por los resultados de las pruebas PISA 2018 en España. Estos nos permitirán conocer el nivel de miedo al fracaso según las habilidades sociales y el sentido de pertenencia a la escuela de los alumnos.

Más concretamente, llevaremos a cabo un diseño de investigación no experimental transversal, ya que el objetivo principal es conocer las variables de forma descriptiva y su correlación sin realizar cambios en las mismas, y la investigación se basa en unas pruebas realizadas en un momento concreto y no a lo largo de un periodo de tiempo.

Cuestión de investigación y objetivos

La cuestión de investigación planteada es la siguiente: ¿Cómo afectan las habilidades sociales y el sentimiento de pertenencia en el entorno escolar a la forma de percibir y enfrentar el fracaso?

Objetivos generales:

- Comprobar si el sentimiento de pertenencia a la escuela tiene influencias en la intensidad en que los estudiantes experimentan miedo al fracaso.
- Comprobar si las habilidades sociales tienen influencias en la intensidad en que los estudiantes experimentan miedo al fracaso.
- En el caso de existir una correlación entre las variables predictoras y la variable criterio, analizar si esta relación es positiva o negativa y en qué medida se da.

Objetivos específicos:

- Elegir el tipo de diseño que vamos a llevar a cabo.
- Concretar la población y la muestra.
- Llevar a cabo el análisis de datos de la variable predictora 1 (*Facilidad para hacer amigos*) y la variable criterio (*Miedo al fracaso*), realizando el análisis descriptivo, el análisis de supuestos previos y el contraste de hipótesis.
- Llevar a cabo el análisis de datos de la variable predictora 2 (*Sentimiento de pertenencia a la escuela*) y la variable criterio (*Miedo al fracaso*), realizando el análisis descriptivo, el análisis de supuestos previos y el contraste de hipótesis.
- Analizar los resultados obtenidos en ambos análisis.
- Comparar los resultados obtenidos con los resultados de estudios anteriores.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

- Reflexionar sobre las implicaciones prácticas de nuestra investigación.

Población y muestra

Tomaremos como muestra a 1797 alumnos que realizaron las pruebas PISA 2018 en España, de forma que la población de referencia es la que establece PISA, es decir, los estudiantes de 4º de la ESO de España.

Variables

Variable Criterio: *Miedo al fracaso*

Variables Predictoras: *Pertenencia a la escuela 1 (Facilidad para hacer amigos)* y *Pertenencia a la escuela 2 (Sentimiento de pertenencia a la escuela)*

Análisis de datos

Realizaremos un estudio aplicando un contraste para comprobar si la *Facilidad para hacer amigos* en la escuela y el *Sentimiento de pertenencia* tienen alguna relación con el *Miedo al fracaso*. Como la variable criterio es de escala y las predictoras son ordinales, realizaremos un Contraste k para grupos independientes.

El estudio se realizará en dos partes, ambas a través del mismo procedimiento: primero analizaremos la relación entre la variable predictora 1 y la variable criterio, y posteriormente, estudiaremos la relación entre la variable predictora 2 y la variable criterio. Para analizar los datos utilizaremos el software estadístico JASP, estableciendo un error de significación del 5%.

En primer lugar, hemos llevado a cabo el análisis descriptivo inicial de las variables implicadas en el contraste. Seguidamente, hemos estudiado la normalidad de la distribución y, tras concluir que no se distribuye normalmente, hemos pasado a realizar un contraste no paramétrico a través de la prueba de H de Kruskal-Wallis. Por último, hemos realizado las pruebas post-hoc para comprobar entre qué grupos existen diferencias significativas.

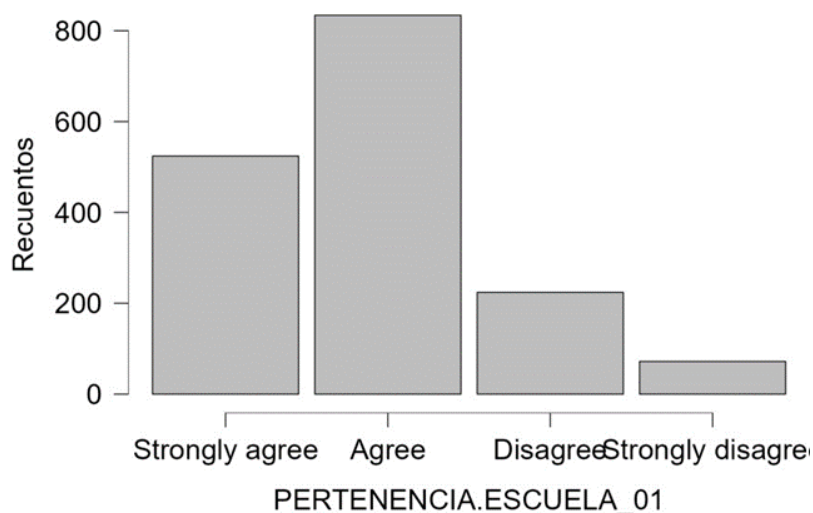
Resultados

Análisis Variable Predictora 1 con Variable Criterio

En primer lugar, llevaremos a cabo el análisis descriptivo; analizaremos la distribución de la muestra en función de la variable *Facilidad para hacer amigos* (Tabla 1); se observa cómo hay más de 30 sujetos en cada grupo, por lo que podemos aplicar el contraste de hipótesis. También comprobamos que la distribución no es equilibrada, ya que se observan grandes diferencias entre la cantidad de estudiantes que considera hacer amigos con facilidad - más de la mitad del total - y los que no, que sumando los que están *en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* no llegan al 18% de la muestra, siendo evidente que son muy pocos los estudiantes que votaron última opción

En la Figura 1 se observa más claramente la distribución de la muestra:

Figura 1. Diagrama de barras de la Facilidad para hacer amigos.



Con respecto a los estadísticos descriptivos de la variable de contraste, en la Tabla 1 se aprecia un ligero aumento en los niveles de *Miedo al fracaso* a medida que disminuyen las habilidades sociales, a excepción del último grupo, en el que disminuye el temor al fracaso. El grupo que votó la opción *de acuerdo* es el menos disperso, y el que votó *totalmente en desacuerdo*, el que presenta mayor dispersión.

Con relación a la asimetría sí apreciamos ciertas diferencias; los grupos que votaron que están *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* presentan asimetría positiva - especialmente el primero -, mientras que la asimetría del grupo de *totalmente en desacuerdo* es negativa, aunque con un valor muy cercano a 0. El grupo que está *en desacuerdo* es prácticamente simétrico.

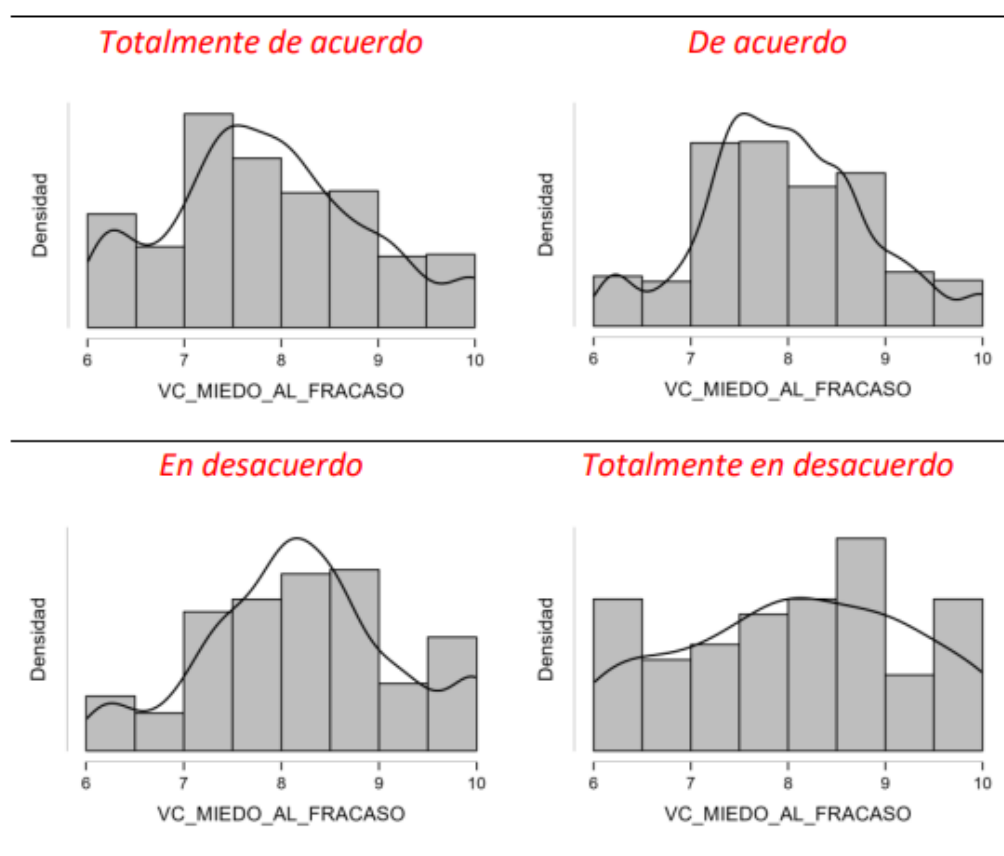
La curtosis es platicúrtica en todos los grupos, pero en el que escogió la opción *totalmente en desacuerdo* esto se da con mayor intensidad que en los demás; el grupo que votó *de acuerdo* muestra una curtosis prácticamente mesocúrtica.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del Miedo al fracaso por la Facilidad para hacer amigos

	Media	S _x	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	Asimetría	Curtosis
Totalmente de acuerdo	7.858	1.021	7.171	7.771	8.564	0.251	-0.487
De acuerdo	7.968	0.862	7.413	7.925	8.564	0.148	-8.683e-4
En desacuerdo	8.198	0.976	7.576	8.152	8.695	0.005	-0.308
Totalmente en desacuerdo	8.114	1.190	7.256	8.152	8.979	-0.096	-0.997
TODOS	7.972	0.953	7.413	7.970	8.564	0.152	-0.305

Observamos estos resultados en la Figura 2.

Figura 2. Histograma del Miedo al fracaso según la Facilidad para hacer amigos



A continuación, comprobaremos los supuestos previos. El primero es el supuesto de normalidad, cuyas hipótesis son:

H_0 : La distribución de la variable *Miedo al fracaso* es normal en los 4 grupos

H_1 : La distribución de la variable *Miedo al fracaso* no es normal en alguno de los 4 grupos

En la Tabla 2 se muestran los resultados de la prueba de normalidad de las distribuciones de la variable de contraste en los cuatro grupos. Según estos resultados, debemos rechazar la hipótesis nula ya que el p-valor es, en todos los casos, inferior a 0.05. Por lo tanto, aceptamos la hipótesis alternativa según la cual la variable *Miedo al fracaso* no se distribuye normalmente en los 4 grupos, y aplicaremos un contraste no paramétrico.

Tabla 2. Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) para la variable Miedo al fracaso en función de la Facilidad para hacer amigos

	S-W	p.
Totalmente de acuerdo	0.964	< .001
De acuerdo	0.976	< .001
En desacuerdo	0.968	< .001
Totalmente en desacuerdo	0.944	0.003

Por último, realizaremos el contraste de hipótesis que, como hemos indicado, será no paramétrico dada la falta de normalidad en la distribución de los grupos.

De este modo, las hipótesis planteadas son:

H_0 : La mediana del *Miedo al fracaso* es igual en los 4 grupos

H_1 : La mediana del *Miedo al fracaso* es diferente entre alguno de los 4 grupos

Para analizar los resultados, aplicaremos el contraste de la H de Kruskal-Wallis y nos fijaremos en el valor del tamaño del efecto eta cuadrado (Tabla 3).

Tabla 3. Prueba de la H de Kruskal-Wallis

	H	p.	η^2
Miedo al fracaso	22.359	<.001	0.013

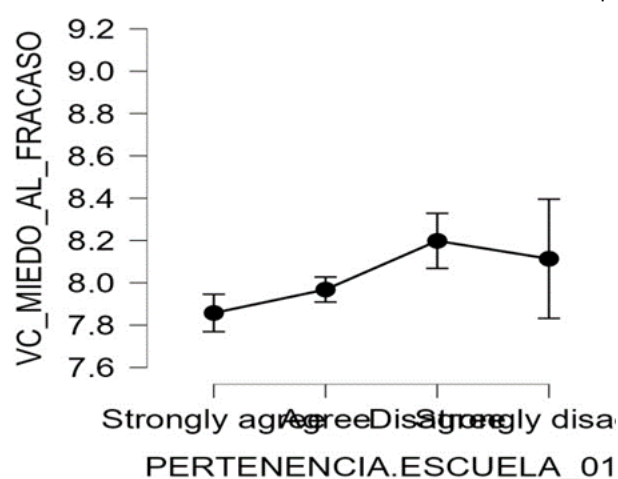
En base a estos resultados rechazamos H_0 y confirmamos que los niveles de temor a fracasar son significativamente diferentes entre los estudiantes de alguno de los cuatro grupos. Al ser así, debemos realizar las pruebas post-hoc (Tabla 4).

Tabla 4. Pruebas Post-hoc

	Dif. de medias	z	p.	d
Totalmente de acuerdo - De acuerdo	-0.111	-2.279	0.045	-0.117
Totalmente de acuerdo - En desacuerdo	-0.341	-4.548	<.001	-0.360
Totalmente de acuerdo - Totalmente en desacuerdo	-0.256	-2.132	0.050	-0.271
De acuerdo - En desacuerdo	-0.230	-3.139	0.004	-0.243
De acuerdo - Totalmente en desacuerdo	-0.145	-1.146	0.252	-0.154
En desacuerdo- Totalmente en desacuerdo	0.085	0.710	0.252	0.089

A partir de esta tabla, confirmamos lo que habíamos observado en la exploración inicial: el *Miedo al fracaso* aumenta significativamente a medida que disminuyen las habilidades sociales con un tamaño del efecto nulo entre *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* y bajo entre *de acuerdo* y *en desacuerdo*; al llegar al grupo *totalmente en desacuerdo* los niveles de temor disminuyen, pero sin presentar diferencias significativas con el grupo *en desacuerdo*, como observamos en la Figura 3:

Figura 3. Gráfico de medias del Miedo al fracaso con intervalos de confianza para cada grupo



Análisis Variable Predictora 2 con Variable Criterio

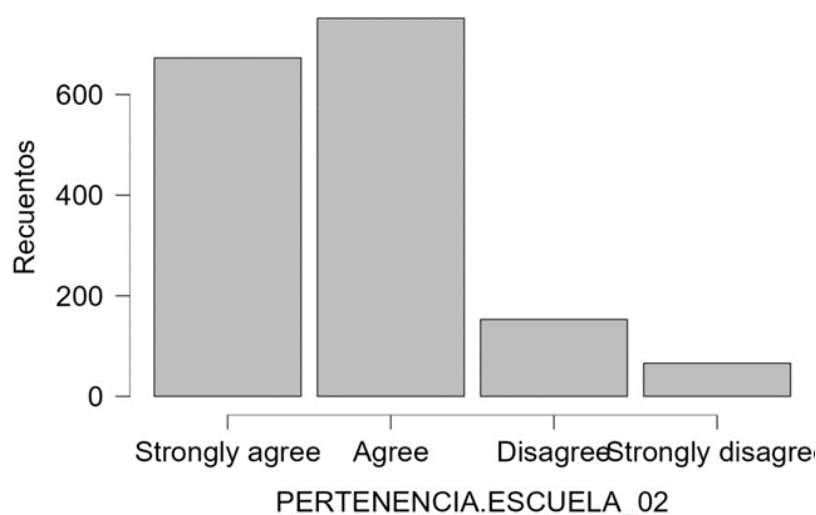
En primer lugar, llevaremos a cabo el análisis descriptivo; analizaremos la distribución de la muestra en función de la variable *Sentimiento de pertenencia* (Tabla 5).

Hay más de 30 sujetos en cada grupo, por lo que podemos aplicar el contraste de hipótesis. La distribución no es equilibrada, ya que los dos primeros grupos acumulan más del 80% del porcentaje total, mientras que los que no están de acuerdo representan una proporción muy baja del total de la muestra, como observamos claramente en la Figura 4.

Tabla 5. Distribución de la variable Sentimiento de pertenencia

	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	673	40.94
De acuerdo	752	45.74
En desacuerdo	153	9.31
Totalmente en desacuerdo	66	4.11
Total	1797	100

Figura 4. Diagrama de barras del Sentimiento de pertenencia



Con respecto a los estadísticos descriptivos de la variable de contraste, en la Tabla 6 ocurre algo similar a lo que observamos al analizar la variable predictora 1; parece que los niveles de *Miedo al fracaso* aumentan a medida que disminuye el *Sentimiento de pertenencia* de los estudiantes, a

excepción del último grupo, en el que se observa un cambio de tendencia. La dispersión de los grupos es similar, pero el que está *totalmente en desacuerdo* es más disperso.

Todos los grupos presentan asimetría positiva menos el grupo que dice estar *en desacuerdo* con su sentido de pertenencia, cuya asimetría es ligeramente negativa, aunque al ser tan cercana a 0 podríamos decir que es prácticamente simétrica.

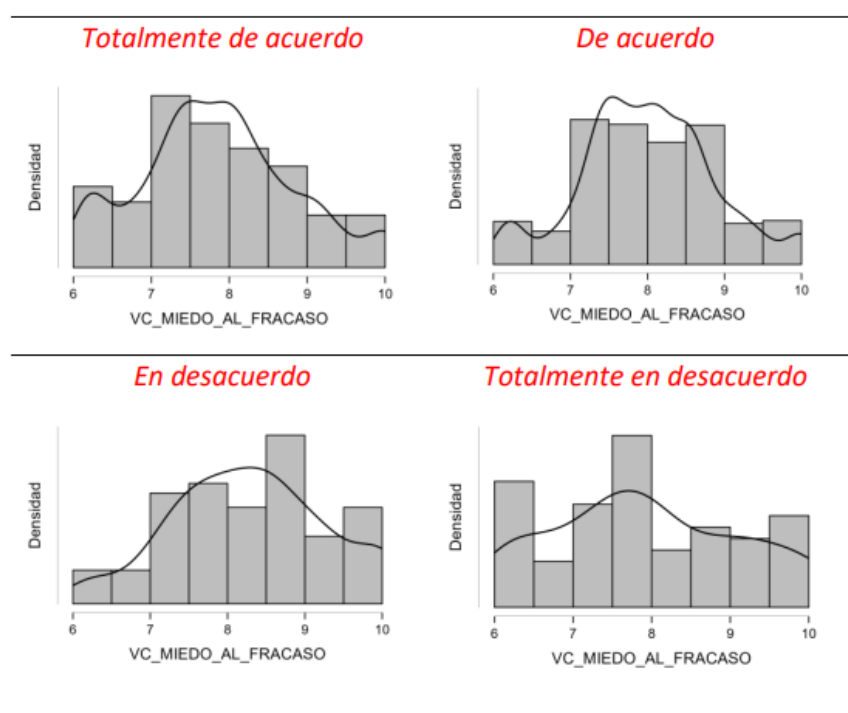
Podemos decir que la curtosis únicamente es mesocúrtica en el grupo que votó *de acuerdo*, cuyo valor es prácticamente 0; con respecto a los demás grupos, su curtosis es claramente platicúrtica.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del Miedo al fracaso por el Sentimiento de pertenencia

	Media	S _x	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	Asimetría	Curtosis
Totalmente de acuerdo	7.849	0.982	7.171	7.799	8.564	0.257	-0.363
De acuerdo	8.004	0.873	7.413	7.970	8.564	0.106	0.008
En desacuerdo	8.277	0.987	7.548	8.210	8.979	-0.026	-0.516
Totalmente en desacuerdo	7.942	1.201	7.140	7.799	8.921	0.173	-0.963
TODOS	7.972	0.953	7.413	7.970	8.564	0.152	-0.305

Observamos estos resultados en la Figura 5.

Figura 5. Histograma del Miedo al fracaso según el Sentimiento de pertenencia



A continuación, comprobaremos los supuestos previos. El primero es el supuesto de normalidad, cuyas hipótesis son:

H₀: La distribución de la variable *Miedo al fracaso* es normal en los 4 grupos.

H₁: La distribución de la variable *Miedo al fracaso* no es normal en alguno de los 4 grupos.

En la Tabla 7 se muestran los resultados de la prueba de normalidad de las distribuciones de la variable de contraste en los cuatro grupos. Según estos resultados, debemos rechazar la hipótesis nula ya que el p-valor es, en todos los casos, inferior a 0.05. Por lo tanto, aceptamos la hipótesis alternativa según la cual la variable *Miedo al fracaso* no se distribuye normalmente en los 4 grupos, y aplicaremos un contraste no paramétrico.

Tabla 7. Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) para la variable Miedo al fracaso en función del Sentimiento de pertenencia

	S-W	p.
Totalmente de acuerdo	0.967	<.001
De acuerdo	0.974	<.001
En desacuerdo	0.971	0.003
Totalmente en desacuerdo	0.937	0.003

Por último, realizaremos el **contraste de hipótesis** que, como hemos indicado, será no paramétrico dada la falta de normalidad en la distribución de los grupos.

De este modo, las hipótesis planteadas son:

H₀: La mediana del *Miedo al fracaso* es igual en los 4 grupos

H₁: La mediana del *Miedo al fracaso* es diferente entre alguno de los 4 grupos

Para analizar los resultados, aplicaremos el contraste de la H de Kruskal-Wallis y nos fijaremos en el valor del tamaño del efecto eta cuadrado (Tabla 8).

Tabla 8. Prueba de la H de Kruskal-Wallis

	H	p.	η²
Miedo al fracaso	29.120	<.001	0.017

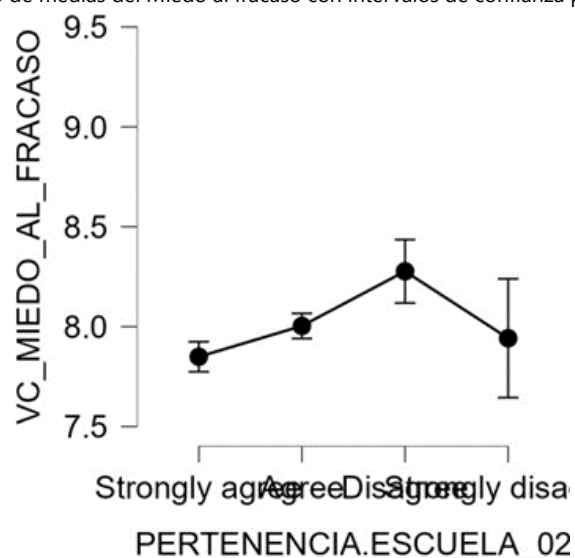
En base a estos resultados rechazamos H₀, por lo que confirmamos que la sensación de *miedo al fracaso* es significativamente diferente entre los estudiantes de alguno de los cuatro grupos. Al ser así, debemos realizar las pruebas post-hoc (tabla 9).

Tabla 9. Pruebas Post-hoc

	Dif. de medias	z	p.	d
Totalmente de acuerdo - De acuerdo	-0.154	-3.430	0.002	-0.163
Totalmente de acuerdo - En desacuerdo	-0.428	-5.015	<.001	-0.453
Totalmente de acuerdo - Totalmente en desacuerdo	-0.093	-0.640	0.438	-0.098
De acuerdo - En desacuerdo	-0.273	-3.012	0.005	-0.290
De acuerdo - Totalmente en desacuerdo	0.062	0.775	0.438	0.065
En desacuerdo - Totalmente en desacuerdo	0.335	2.488	0.019	0.355

En base a estos resultados, podemos afirmar que los niveles de *Miedo al fracaso* aumentan significativamente a medida que disminuye el *Sentimiento de pertenencia* con un tamaño del efecto bajo - e incluso nulo entre *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* -, hasta llegar a la opción *en desacuerdo*, donde observamos un descenso significativo del temor con respecto a aquellos que seleccionaron la opción *totalmente en desacuerdo*, como se aprecia en la Figura 6.

Figura 6. Gráfico de medias del Miedo al fracaso con intervalos de confianza para cada grupo



Discusión y conclusiones

Los resultados de nuestra investigación confirman nuestra cuestión de investigación: los niveles de miedo al fracaso varían significativamente en función de cuánta facilidad para hacer amigos consideren tener los adolescentes, así como según si se sienten parte de su escuela o no; se observa, además, una mayor intensidad en estas diferencias en cuanto a la segunda variable predictora (*Sentimiento de pertenencia a la escuela*). Estos resultados coinciden con las investigaciones previas acerca de la relación entre pertenencia y variables como la motivación o el éxito escolar, confirmándose, una vez más, los efectos positivos que el sentido de pertenencia tiene en los estudiantes y su salud mental y bienestar emocional.

Es positivo comprobar que la mayoría de los sujetos sienten que hacen amigos con facilidad y tienen sentido de pertenencia con respecto a su escuela, como hemos comprobado en las tablas de frecuencia, especialmente en la de la segunda variable.

Observamos un dato importante que puede servir para dar validez a una de nuestras teorías alternativas presentadas en el marco teórico; los estudiantes que están *totalmente en desacuerdo* con su *Facilidad para hacer amigos* y con su *Sentimiento de pertenencia* al centro presentan un descenso en sus niveles de miedo al fracaso, es decir, un cambio de tendencia en relación con los demás grupos. Con respecto a este dato, si bien en la primera variable predictora las diferencias no eran lo suficientemente significativas como para generalizarse a toda la población, en la segunda variable sí que lo eran, de forma que, como decíamos, esto podría corroborar el hecho de que los estudiantes que son más independientes y no se perciben como parte de la escuela presentan menos miedo a fracasar, quizás debido a la falta de temor a decepcionar a sus iguales, o a no cumplir con las expectativas o presiones del entorno más cercano. Cabe destacar que la gran dispersión en los grupos que votaron *totalmente de acuerdo* son también un factor a tener en cuenta. En cualquier caso, podríamos considerar esta una futura línea de investigación que nos llevase a analizar más en profundidad los factores que hacen que los estudiantes con menor pertenencia al centro experimenten un menor miedo al fracaso.

En definitiva, al confirmarse la cuestión principal y mostrarse los beneficios de un buen sentido de pertenencia, podemos concluir que sería muy beneficioso fomentar una cultura escolar en la que todos los alumnos se sintiesen parte del centro y pudiesen desarrollarse no solo académicamente, sino también personal y socialmente, que es lo que pretende la inclusión educativa, algo que, vistos los resultados proporcionados por las distribuciones de las dos variables predictoras estudiadas, estamos en camino de conseguir.

Referencias

Arnaiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Berthelon, M., Bettinger, E., Kruger, D. I. & Montecinos-Pearce, A. (2019). The Structure of Peers: The Impact of Peer Networks on Academic Achievement. *Research in Higher Education*, 60(7), 931-959.

Canales Escobar, D. y Peña Torres, L. (2014). *Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en la Escuela: Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en Cuatro Escuelas Municipales*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Gutierrez Arenas, V. (2014). *El sentido de pertenencia como motivador del desempeño escolar*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutiérrez, N., Mercader, I., Carrión, J. J. y Trigueros, R. (2022). Self-Concept and Feeling of Belonging as a Predictor Variable of the Attitude towards the Study from the PISA 2018 Report. *Education Sciences*, 12(91), 1-7.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Moliner García, O. (2013). *Educación Inclusiva*. Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>

Pedler, M. L, Willis, R. & Nieuwoudt, J. E. (2022). A Sense of Belonging at University: Student Retention, Motivation and Enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408.

Piñas, B. (2018). *Miedo al fracaso. Factores psicológicos*. Área Humana. <https://www.areahumana.es/miedo-al-fracaso/#7-Factores-psicologicos-quealimentan-el-miedo-al-fracaso>

9.

La Educación como erradicadora de la Ablación Genital Femenina

Lorena Pascual Fernández, Lucía Aguilar del Río, Raquel López Vázquez, Vera Sánchez Sánchez, Beatriz Vinagre Sánchez y Lucía Marino Amigo

Universidad de Salamanca

Presentación

Para poder llevar a cabo nuestro proyecto de investigación sobre la temática de la educación como un elemento de erradicación de la mutilación genital femenina, planteamos un diseño experimental sólo postet con un solo grupo que nos permita evaluar la eficacia de los programas preventivos y fomentar la erradicación de la ablación genital, además de la igualdad de género y la lucha por acabar con la violencia de género. En relación con el programa para la prevención de la MFG diremos que será aplicado a los alumnos de institutos públicos que se encuentren cursando el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (cuarto curso) pertenecientes a poblaciones españolas con una media/alta tasa de inmigrantes procedentes de los países en los que esta práctica es común. Del mismo modo, para acceder a la muestra proponemos un muestreo no probabilístico por voluntarios donde se solicitará la colaboración de los directores de los centros educativos, así como de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Todo ello para comprobar si la programación formativa en jóvenes ayuda a impedir la mutilación genital femenina, y conseguir que a largo plazo sea erradicada a nivel global mediante la evaluación de contenidos; con nuestro proyecto también queremos dar visibilidad a la diversidad en las aulas, en consecuencia, somos conocedores de las diferencias de género, cultura, posibilidades físicas o discapacidades que hay en estas. Finalmente, se utilizarán los instrumentos de la observación sistemática acerca de las reacciones y respuestas durante las prácticas que se van a proponer a los estudiantes y los cuestionarios que se procederán a realizar al acabar las sesiones uno de ítems sobre lo tratado y otro tipo Likert sobre la satisfacción del programa.

Marco teórico

La mutilación genital femenina (MGF) es una práctica tradicional que se realiza en la actualidad en una treintena de países del territorio africano y algunas partes de Oriente Medio, donde socialmente es aceptable y es un requisito indispensable culturalmente, con la finalidad de que las mujeres puedan ser consideradas un miembro de la comunidad con igualdad de derechos o garantizar que lleguen vírgenes y castas al matrimonio y, posteriormente, les sean fieles a sus esposos; por ello,

la mayoría son sometidas a esta práctica antes de llegar al periodo de transición entre la adolescencia y la madurez. Por consiguiente, organizaciones como OMS, UNICEF y UNFPA en el año 1997 decidieron conceptualizar esta práctica bajo todos los procedimientos que se ejercen sobre una niña o mujer con la intención de llevar a cabo una resección parcial o total de los órganos genitales externos u otra lesión similar sin motivos médicos que lo justifiquen (UNICEF, 2020). Dicha ONG afirma que la MGF es una modalidad de violencia de género que atenta contra los derechos humanos (DDHH) fundamentales de la infancia, que se aspira a ser erradicada en su totalidad en la próxima década, por ende, se han registrado importantes progresos gracias a las campañas de sensibilización e informativas y a los numerosos estudios en los que se ha cuestionado desde diversas vías (resaltando la penal, sanitaria y educativa) esta práctica. No obstante, sería necesario redoblar los esfuerzos interdisciplinarios actuando alrededor de todo mundo con diez veces más de rapidez para acabar con la práctica.

Por otro lado, la ablación genital femenina es considerada por la Asamblea General de la ONU acontecida en 2006 como una Práctica Tradicional Perjudicial (PTP) donde también se encuentran clasificados los matrimonios infantiles o forzados, las quemaduras, las marcas por ataduras o violencia, el engorde, los crímenes de honor, el exorcismo o la considerada brujería (Fundación Wassu-UAB, 2020).

Desde una perspectiva terminológica, la MGF es una manifestación compleja, sensible y politizada, la cual es compresiblemente limitada si es ceñida a definiciones de tipo normativo, clasificatorio o geográfico debido a las barreras existentes. De igual manera, se ha debatido acerca de los términos siendo en un principio nombrada circuncisión femenina ya que se refería a una práctica cultural que se daba en ambos sexos como un rito de madurez y que no implicaba la violencia ni la agresión. No será hasta los años setenta cuando se va a comenzar a hablar propiamente de MGF a causa de un grupo de activistas feministas que enfatizaron esta como una violación a los DDHH de mujeres y, especialmente, de las menores de edad (Kaplan y Salas, 2017 mencionado en Fundación Wassu-UAB, 2020).

En los inicios de los años noventa, se incorporó por la acción de la Asamblea General de Naciones Unidas (NU) la mutilación genital femenina en la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993):

Se entenderá que la violencia contra la mujer abarca los siguientes actos, aunque sin limitarse a ellos:

- a) La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación;
- b) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educativas y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada;
- c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra (Artículo 2, Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, 1993).

El 6 de febrero es declarado el Día Internacional de Tolerancia Cero con la Mutilación Genital Femenina desde la Asamblea General de NU de 2012, dicha asamblea instó a los países y al

conjunto de la sociedad para que, a lo largo de los años, durante ese día se realizarán campañas de concienciación.

Pero lo importante a destacar es que con la inmigración de los miembros de los territorios donde la MGF está a la orden del día hacia los países occidentales, entre ellos España, se ha producido desde décadas antes al siglo XXI un aumento progresivo en el número de mujeres mutiladas que acceden a los centros sanitarios y que requieren de unos cuidados físicos y psicológicos o psicosociales particulares. Del mismo modo, las niñas con estas características o, simplemente que proceden de los lugares en los que la práctica es común, se incorporan al sistema escolar y, por lo tanto, la comunidad educativa, en definitiva, los agentes sociales deben ofrecer unos cuidados y una formación para la que es pertinente conocer a fondo la ablación genital femenina. Asimismo, de acuerdo con las organizaciones que previamente se han nombrado desde las aulas se tiene que impulsar la prevención del fenómeno, puesto que atenta contra los derechos humanos de los jóvenes y constituye a una forma de violencia de género, y ayudar mediante una buena orientación a las familias y niñas afectadas o que les podría afectar en su regreso al lugar de origen, directa o indirectamente, la MGF.

En 1997, se elaboró una Declaración conjunta entre los órganos internacionales de OMS, UNICEF y UNFPA para la clasificación de las prácticas MGF en cuatro tipologías diferentes entre sí. Desde esa fecha se han ido incorporando una serie de subcategorías debido a la integración de matices como el grado de severidad o los riesgos para la salud, paralelamente relacionadas con el tipo de MGF y del tejido que se extrae o queda dañado.

Según OMS, 2008 las cuatro tipologías principales con sus subdivisiones documentadas son las siguientes:

- **Tipo I.** Resección parcial o total del clítoris y/o prepucio, se conoce su tradición islámica y, también es conocida como circuncisión de sunna (Sánchez, 2000).
 - Tipo Ia. Resección solamente del capuchón o prepucio del clítoris, también conocido como circuncisión.
 - Tipo Ib. Resección del clítoris con el prepucio, según los expertos nombrado como clitoridectomía.
- **Tipo II.** Resección parcial o total del clítoris y los labios menores, con o sin escisión de los labios mayores (escisión).
 - Tipo IIa. Resección de los labios menores solamente.
 - Tipo IIb. Resección parcial o total del clítoris y de los labios menores.
 - Tipo IIc. Resección total o parcial del clítoris, de los labios menores y de los labios mayores.
- **Tipo III.** Estrechamiento o sellado de la abertura vaginal, mediante el corte y recolocación de los labios menores y, en ocasiones, también de los labios mayores, con sin la escisión del clítoris. En esta tipología se dejan pequeños orificios para la salida de orina y sangre durante la menstruación. Además, se conoce a la práctica como infibulación la cual puede ser el resultado del proceso de cicatrización, es decir, no necesariamente de la sutura.
 - Tipo IIIa. Resección y recolocación de los labios menores,
 - Tipo IIIb. Resección y aposición de los labios mayores, con o sin escisión del clítoris.

El estudio de la Fundación Wassu – UAB (2020) añade que la desinfibulación es una técnica que consiste en realizar un corte para abrir la abertura vaginal, previamente sellada mediante el proceso de infibulación. Dicho proceso se lleva a cabo para permitir a las mujeres tener relaciones sexuales, facilitarles el parto o mejorar su salud y bienestar.

A pesar de los riesgos para la salud, varias féminas se someten a una resutura vaginal tras haber sido desinfibuladas, por ejemplo, tras un parto. Por lo que una misma mujer puede pasar varias veces por el proceso de infibulación y desinfibulación a lo largo de su vida.

- **Tipo IV.** Todos los demás procedimientos lesivos de los genitales femeninos, de severidad variable y sin finalidad sanitarias, tales como las punciones, piercings, perforación, incisión del clítoris o labios menores y mayores, raspado del orificio vaginal, cauterización del clítoris y tejido adyacente o elongación del tejido.

Por otro lado, atendiendo a la Cirugía Genital Cosmética (CGC), la OMS en el año 2018 añade una nueva consideración a la definición de MGF incluyendo algunos aspectos relacionados con este tipo de cirugías. “Some practices, such as genital cosmetic surgery and hymen repair, which are legally accepted in many countries and not generally considered to constitute female genital mutilation, actually fall under the definition used here” (WHO, 2008 citado por Fundación Wassu – UAB).

Consecuencias en la salud

Anteriormente, se ha visto los cuatro tipos diferentes de circuncisión que se realizan en mujeres. Cabe destacar que, no todas tienen el mismo grado de gravedad, pero aun así dejan consecuencias de gran importancia en el cuerpo de la mujer.

La Circuncisión “sunna”, que es la que presenta menos problemas después del procedimiento, se caracteriza por sus complicaciones más suaves dentro de estas prácticas. Algunas de sus efectos son las infecciones de después de la intervención y la reducción de la sensibilidad de la zona íntima. Al contrario de los otros tipos de mutilación, esta no afecta al desarrollo del parto.

Por otro lado, las demás prácticas como la infibulación y la clitoridectomía afectan al sistema genitourinario, en concreto, dan cabida a “infecciones recurrentes al tacto urinario, esterilidad y enfermedad inflamatoria pélvica” (López y Sánchez, 2000, p. 36). De este modo, hay mujeres que tienen grandes dificultades en el momento de orinar por lo que evitan esta situación. Con esto, disminuyen el consumo de líquidos y padecen deshidratación, infección urinaria y problemas renales. En el momento de la menstruación, el dolor aumenta y, asimismo, lo hace su periodo de sangrado. También, genera numerosas complicaciones en la parte exterior e interior de la vagina y en el útero. Además, todo esto dificulta el acto sexual ya que, provoca un dolor muy intenso en la zona afectada.

A la hora del parto, se dificulta el sondaje por la circuncisión que sufre la paciente. También, con la infibulación debido a la “extirpación de los labios menores y mayores y la formación de cicatrices y quistes dermoides, la región perineal carece de la elasticidad para distenderse durante el parto” (López y Sánchez, 2000,) se puede producir una hipoxia fetal y en los peores casos, la muerte del feto. Con estas dificultades que se presentan en el momento de parir, puede hacer que estas mujeres sean sometidas a otra intervención intentando revertir el proceso de infibulación. A este nuevo paso se le denomina “desinfibulación”. Esta nueva práctica producirá problemas en futuros partos. Es digno de mención que, cuando vuelve a la normalidad el organismo femenino, en el postparto, existe un grado elevado de probabilidad de que aparezcan nuevas infecciones. También, la vejiga se puede ver afectada al ser desplazada, impidiendo así las contracciones uterinas y favoreciendo a la aparición de hemorragias. Finalmente, por la mal curación de las cicatrices de la

zona genital se imposibilita la mejoría de parte perineal, aumenta la creación de coágulos y el favorecimiento de las infecciones urinarias, vaginales y uterinas.

Estas consecuencias de la MGF, todas negativas, no solamente son físicas, relacionadas con el embarazo, el parto y el posparto, sino que además son psicológicas. Generan en la víctima trastornos de estrés postraumático, de ansiedad y de depresión (Vloeberghs, et al. 2016 mencionado en Fundación Wassu - UAB, p.20).

Distribución geográfica en el mundo

La mutilación genital femenina, como práctica tradicional y arraigada a ciertas culturas, se lleva a cabo en treinta y dos países de África, sobre todo en la región subsahariana, destacando los países con mayor índice de realización de estas prácticas que son: Somalia con un 98%, Guinea con un 95%, Mali con un 89% (véase en el Figura 3). Igualmente está vigente en países de Asia, concretamente en las regiones de Próximo Oriente (un 87% Egipto y Sudán), Oriente Medio y el Sudeste Asiático. También está presente en algunas comunidades en América del Sur, mayoritariamente en Colombia, y en Europa del Este.

Según la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género de España (2020) en Oriente Medio la mutilación genital femenina se realiza en Emiratos Árabes Unidos (Marzouqi, 2011), Omán (Al Hinai, 2014), en Yemen (Office of the Senior Coordinator for International Women's Issues, 2001), en Irak (Wadi, 2012), Irán (Ahmadi, 2015), el Estado de Palestina (UNFPA, 2019) y, finalmente, en Jordania (UNDP, 2018). Además, Ciertas razas étnicas en países del Sudeste Asiático que practican la MFG se encuentran en la India (Taher, 2017), en Malasia (Dah lui, Wong, & Choo, 2012), Indonesia (Budiharsana, Amaliah, & Utomo, 2003), en Pakistán (UNFPA, 2019) y en Sri Lanka (Senanayake, 1996). Como se ha indicado anteriormente, en América del Sur, además de Colombia, se han registrado, en los últimos años, casos en países como Ecuador, Panamá y Perú (UNFPA, 2019).

La emigración y la globalización han impregnado las fronteras políticas. Los éxodos y todo tipo de migración surgen por las condiciones precarias en las que se encuentra el país de origen. Por lo tanto, cuando se dan movimientos migratorios, las personas migran con sus tradiciones, políticas y culturas y, al asentarse en un lugar, las conservan por lo que sus características propias se mantienen en el destino al que llegan. Los países africanos son unos de los que más emigración sufren, sobre todo por la crisis que llevan afrontando de los años 70, por lo que la MGF se ha implantado en países europeos como España, en Canadá, EE. UU., Australia y Nueva Zelanda.

La mutilación genital femenina repercute en todo el mundo ya que viola los derechos humanos de mujeres y niñas. Estos derechos son: "el derecho a la no discriminación, a la protección frente a la violencia física y mental, a los más altos estándares de salud, y, en algunos casos, al derecho a la vida" (Marchal, 2011). Para protegerlos y, asimismo, condenar esta práctica se llevan a cabo campañas de diferentes organismos internacionales y, declaraciones y convenios Internacionales.

Este tema fue tratado por la Comisión de Derechos Humano de la ONU a principios de los años 50 por las iniciativas de las Naciones Unidas. Esta organización internacional invitó a la OMS para hacer un estudio de la MGF y cómo afecta a las niñas, su objetivo era que el tema tuviese un impacto en el mundo. Con los años, se comenzó a la mayor defensa por los derechos de las mujeres y diferentes organizaciones difundieron información sobre los efectos de la mutilación en la salud de mujeres y niñas.

La aprobación de la Convención de Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979 supuso un hito importante en el reconocimiento de la MGF como una violación de los derechos humanos de las niñas y de las mujeres, junto a la Declaración

de Naciones Unidas (1993), sobre eliminación de la Violencia contra la Mujer en la que se considera a la MGF como violencia contra la mujer (Marchal, 2011). La extensión de derechos humanos de la MGF ha sido posteriormente reforzada por una serie de importantes Conferencias internacionales.

sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos de 1981 y del Protocolo sobre los Derechos de las Mujeres de 2003, en el que preferentemente se hace referencia a la necesidad de promover la dignidad, la igualdad y los derechos de la mujer. En este instrumento se constata la necesidad de promulgar leyes que prohíban la mutilación y su posible práctica en centros hospitalarios (Marchal, 2011). Aun así, muchos de los países africanos no tienen normativas al respecto, por tanto, la continua práctica de la mutilación plantea la necesidad seguir trabajando en el reconocimiento de los derechos de la mujer y denunciar la vulneración de estos. Además, es importante concienciar a la sociedad con información sobre MGF y desde una educación formal e informal. Por otro lado, se debe de proteger a las mujeres que se encuentran en riesgo de ser sometidas a mutilación genital y aportarles la ayuda necesaria: asesoramiento, servicios de salud física y mental y protección legal y judicial (Marchal, 2011).

En todos los Estados islámicos, mediante la Declaración de Rabat, se condenó la MGF por lo que tomaron medidas necesarias para eliminar todas las formas de discriminación de las niñas y las prácticas de mutilación. También ha sido objeto de prohibición por ley en algunos Estados como por ejemplo en Senegal, Egipto Tanzania, Kenia y Sudan. Por la contra, estas medidas no son suficientes ya que, las mujeres siguen sufriendo este tipo de práctica.

El resto de los países condenan esta práctica con la organización internacional. La Unión Europea prohíbe su práctica dentro de su territorio y ciertos países que la conforman como por ejemplo España, tienen su propia legislación específica condenando a la MGF y protegiendo a las víctimas.

Distribución y situación de la práctica en España

A continuación, analizaremos la situación de esta práctica, la mutilación genital femenina, en España. Esta parte del trabajo se estructurará en dos: un análisis global de la situación y práctica de la MGF en España y una aproximación hacia aquellas Comunidades Autónomas en las que más se practique con su correspondiente por qué.

Antes de comenzar a mostrar y a contrastar datos que confirmen la realización de esta práctica en nuestro país, es importante tener en cuenta la globalización y la gran diversidad existente en pleno siglo XXI. Desde un punto de vista sociológico, como el que se mantiene en este proyecto, es importante entender que las sociedades están muy conectadas entre sí, influenciándose mutuamente y rompiendo las barreras que existen entre unas y otras, lo que implica una evolución rápida. Una evolución causada por la fuerza y la rapidez del flujo de información que nos permite mantener la tecnología. El hecho de que conozcamos, de forma instantánea, lo que ocurre en el mundo, tiene un impacto muy grande; por ello cada vez nos influye todo en mayor medida y cambiamos más rápido, vivimos en un mundo interconectado. En este contexto de movimiento y globalización, las personas emigran y con ellas sus culturas, lo que conlleva al aumento de la diversidad en las propias aulas y a la afrontación de nuevos retos, siendo de gran importancia el hecho de ser conscientes de dicha pluralidad de etnias, con sus costumbres, tradiciones y prácticas, como lo es la MGF. Una práctica que está afectando a mujeres y niñas ya residentes en España, siendo víctimas de esta mutilación aun en contra de su voluntad, simplemente por ser una tradición de su tierra de origen, arrastrada generación tras generación, sin evolucionar en lo que respecta a los derechos de las mujeres. Los movimientos migratorios, han convertido la MGF en una realidad en nuestro país, por este ser receptor de migración procedente de África subsahariana, uno de los territorios en los que más se realiza la práctica y sobre el que nos enfocaremos.

Esto nos lleva a recoger datos acerca de la situación socio demográfica de la población africana en España, en concreto de la situación femenina. Para Castilla (2017):

los movimientos migratorios han sido un fenómeno constante a lo largo de la historia y a día de hoy está sufriendo importantes cambios, entre ellos el aumento de la presencia de mujeres en el proceso, hablando incluso de una feminización de la inmigración. Señala que África es el único continente que en los últimos 25 años ha visto aumentar su empobrecimiento y bajar el nivel de vida de su población, siendo mujeres la mitad de esta. Una situación que obliga a muchos de sus habitantes, la mayoría jóvenes, a abandonar el continente buscando una vida mejor en diversos ámbitos. La emigración femenina se ha convertido en una estrategia de supervivencia y en una salida para situaciones como la guerra o la práctica de tradiciones crueles que esclavizan y van en contra de los derechos de las mujeres. El artículo nos informa que a pesar del importante papel que ha tenido la mujer en los procesos migratorios, no fue introducido hasta la década de los 80 del siglo XX, la perspectiva de género en los estudios sobre migraciones.

Unos estudios que nos permiten, a día de hoy, obtener información como la expuesta por la Fundación Wassu de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que desde 2001 actualiza el Mapa de la MGF en España cada cuatro años, correspondiéndose la siguiente aun no publicada con la situación del año 2021; dejándonos por ello con la última edición (Kaplan & López, 2017), basada en los datos procedentes del padrón de población de 2016 y teniendo en cuenta los estudios anteriores, que se corresponden con los años 2006, 2010 y 2013.

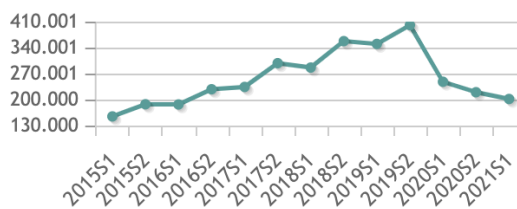
En el informe se expone que entre los últimos años de la década de los 90 y principios del 2000 fue el momento en el que se incrementó la llegada de flujos migratorios procedentes de países donde existen evidencias de la realización de la práctica, llegando a representar el colectivo africano el 45,5% del total de residentes extranjeros en tierras españolas en 2019, sufriendo una decaída al año siguiente debido a la pandemia de 2020 y así hasta el presente; como muy bien se representa en la gráfica publicada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2021 (figura 1), en cuanto a los movimientos migratorios generales y no solo a los provenientes de los países donde se realiza la MGF.

Pero centrándonos en ellos, sabemos que, en el año 2016, el número de personas que residían en España y con origen en dichos países alcanzó la cifra de 250.000 habitantes, un flujo migratorio en el que desde 2012 se señala que las mujeres han aumentado en un 5,2% (Kaplan & López, 2016).

En el estudio de referencia se recoge la información de 32 países del continente africano, aquellos en los que existen evidencias de la realización de la mutilación. De todos ellos, Senegal se coloca en cabeza, con un total de 70.000 residentes en España y, además incrementando su población en un 3% respecto al estudio de 2012. El resto de los países considerados como principales en este estudio han sufrido pérdidas desde 2012. Siendo Nigeria, con un total de 45.000 residentes en tierras españolas en 2016, siguiéndole Malí y Gambia, acercándose ambos a los 25.000 y Ghana, Guinea y Mauritania considerados como principales al superar los 10.000 residentes en España.

Figura 1. Inmigración total en España, 2015-2021

Total. Inmigración



Fuente: Instituto Nacional de Estadística 2021.

Además, se señala la aparición de inmigrantes con nuevos orígenes respecto a los países africanos mencionados; como es Egipto, Etiopía, Irak, Tanzania, Somalia o Yemen que han crecido por encima del 10% respecto al año 2012 (Kaplan & López, 2016).

Concretando en este análisis, teniendo solo en cuenta al género femenino, Senegal deja de estar en cabeza y es sustituido por Nigeria, como el principal país de origen entre la población femenina. Cabe destacar que, en 2016, son Ghana y Malí los países africanos que más han incrementado la población femenina, hablando de más de un 20%.

Concretando aún más, pasamos a hablar de datos de niñas, sabiendo que la mitad que viven ahora en España son de origen nigeriano (5.000) y Senegal (4.000). Siendo en Malí el país donde más aumenta el número de niñas inmigrantes a España (32%) y se habla de una reducción de un 27% en Gambia y de un 16% en Guinea (Kaplan & López, 2016).

Todos los datos anteriores, expuestos en el estudio del Mapa de la Mutilación Genital Femenina en España 2016 (Kaplan & López, 2017) son recogidos en la tablas donde se muestra la evolución de la población originaria de los países donde existen evidencias de que se practica la MGF en España según su país de origen del año 2008 hasta el 2016.

A partir de este mapa, podemos comprobar la distribución de esta población inmigrante en específico: "Cataluña era la comunidad autónoma con más población femenina procedente de estos países, con un 30,8%. Seguido por Madrid, con un 12,9%, después Andalucía con un 11,3%, la Comunidad Valenciana, con un porcentaje del 8,3%, País Vasco, 7,1%, Canarias, con un 6,6%, Aragón, con un 5,2% y por último Baleares con un 4,7%" (Montilla, 2019, p. 20).

Prevención y abordaje profesional

Actualmente esta práctica se realiza principalmente en países africanos y de Oriente Medio para garantizar la virginidad y fidelidad antes del matrimonio. Esto conlleva algunos problemas de salud y dificulta el parto. Cuando las mujeres de estos países vienen a España necesitan muchos cuidados físicos y psicológicos por lo que es de vital importancia conocer este problema (Sánchez y López, 2000).

Esta práctica está muy vinculada a la religión, la sociedad y la cultura, cuyo origen podría situarse en el islam llevado a cabo en los territorios subsahariano y saheliano. Sin embargo, el autor Vidal (2013) realmente el islam no aborda que su realización sea religiosa y si se hace se reduce a su mínima expresión y sin mutilar ningún órgano genital.

El protocolo de prevención de la mutilación genital femenina requiere una atención primaria, una valoración, una educación, prevención y compromiso de que no se lleve a cabo la práctica. Tiene el objetivo de evaluar los conocimientos y actitudes de los sanitarios ante este delito. Es conveniente

hacer un cuestionario anónimo a los sanitarios de algunos centros. En algunos ya realizados previamente los resultados estimaron que los centros se localizan principalmente en África y el sudeste Asiático como ya hemos mencionado anteriormente. En España todos reconocieron que era algo ilegal, sin embargo, casi la mitad de las personas nunca preguntaban sobre la mutilación genital femenina. Y solo un 14% afirmó preguntarlo siempre o con frecuencia (Sánchez et al, 2019).

Abordaje legislativo

La inmigración de otros países a España ha hecho que conozcamos esta situación de violencia de género, pues la mutilación genital femenina está en contra de los Derechos Humanos. En relación con la legislación de nuestro país debe haber respeto a la identidad cultural del inmigrante por lo que no se deben consentir estas prácticas y como consecuencia, se ha admitido como delito la mutilación femenina en el código penal y en el principio de justicia. Además, en el tribunal se podrá juzgar a aquellos inmigrantes que se encuentren en España que hayan cometido este delito fuera del territorio español (Serrano, 2012).

Esta práctica afecta a más de 140 millones de mujeres, siendo más de 2 millones niñas y adolescentes. En la Unión Europea se considera un delito. El poder legislativo intenta paliar con el problema a través de dos leyes según Hermida del Llano, 2018:

- La Ley Orgánica aprobada el 29 de septiembre de 2003, modificada por el código penal. En esta ley se aprueba la mutilación genital femenina como un delito.
- La Ley Orgánica aprobada el 8 de julio de 2005, para perseguir esta práctica extraterritorialmente y así poner freno a esta violación de derechos humanos de millones de mujeres y niñas.

Abordaje en las aulas

En los informes de los centros podemos encontrar una carta con tres apartados junto a los datos de la niña: escolarización y seguimiento del alumno sano, el marco legal de la MGF en el Estado español y el certificado de que la niña no presenta lesiones en sus genitales; dicha carta ha dado muy buenos resultados y es muy útil. En estos informes la información no es detallada ni se enseña a cómo usarlo debido a la escasez de factores, aunque se utilizan para prevenir la ablación genital femenina. Es así como antes de proponer esta herramienta se debería leer una guía reflexionando sobre su uso puesto que para hacer un buen abordaje es importante tener clara la información que se debe saber acerca de este tema. Para combatir lo comentado, se han creado guías para profesionales que incluyen marcos jurídicos y estrategias para acabar con esta práctica y diversos manuales que incluyen estudios etnográficos y antropológicos, además los materiales visuales lo hacen más sencillo. Por otro lado, debemos tener en cuenta datos basados en la evidencia científica. Algunas publicaciones que muestran estas evidencias son:

El Mapa de la Mutilación Genital Femenina en España (2016), publicado por Adriana Kaplan y Antonio López cada 4 años desde 2009. Donde se ofrece información sobre el territorio y el origen de las poblaciones donde se realiza la mutilación genital femenina ordenados por las distintas categorías de sexo, país de origen y edad. Otra publicación sería la tesis doctoral de la Dr. Aina Mangas, miembro del Grupo Interdisciplinar para la Prevención y Estudio de las Prácticas Tradicionales Perjudiciales, titulada *Una mirada caleidoscópica sobre la Mutilación Genital Femenina en Cataluña* esta amplia la formación de Kaplan analizando las consecuencias y la importancia de una buena formación. El protocolo de actuación es estudiado en *el Informe de evaluación del modelo de actuación de la Generalitat de Cataluña (2002 - 2018)* sobre Mutilación Genital Femenina, ya que todos los miembros del sistema educativo deben estar sensibilizados con este tema y tengan conocimiento de la mutilación genital femenina, así como las administraciones

públicas deben invertir y garantizar recursos humanos necesarios para que estos informes se pongan en funcionamiento (Wassu-UAB, 2020).

Por otra parte, podemos ver algunos trabajos en distintas universidades enfocadas a la mutilación genital femenina ya que se debe formar a los futuros sanitarios para que puedan tratar estas situaciones debido al incremento de esta práctica. En este ejemplo, en la carrera de terapia ocupacional en Galicia se quiere analizar cómo se deben atender las mujeres que necesitan de su ayuda y se vio que es necesario para hacer una mejora en esta práctica. Gracias a esto podemos ver lo importante que es formar a los alumnos en las aulas y así ayudar a su prevención, tratar estos casos y minimizar los daños (Gil et al, 2016).

Otro ejemplo es el de Miriam Hernández Mellado, trabajadora en la atención primaria. Para la formación de los enfermeros, son muy importantes las prácticas, seminarios y la formación continuada. Al asistir con su alumna de tercero de enfermería a un seminario sobre la mutilación genital femenina esta vio la importancia de darle una atención primaria a las mujeres que lo necesiten y escuchó testimonios de mujeres africanas que habían pasado por esto. Dándose cuenta de la importancia de la investigación, de plantearse retos y de seguir aprendiendo (Hernández, 2020).

La diversidad cultural es cada vez mayor en las aulas y en ocasiones puede ocurrir una exclusión social de algunos colectivos por pertenecer a un grupo minoritario. Esto influye en la vida social, educativa, sanitaria, etc. Los enfermeros tienen que estar bien formados para hacer frente a los problemas diarios. Para ello hay que tener en cuenta las desigualdades sanitarias según el género y las diferencias culturales. En este estudio se quiere poner de manifiesto las necesidades de las mujeres vulnerables a través de diversos métodos. Se ha utilizado metodología cualitativa, entrevistas semiestructuradas, entrevistas informales, grupos focales y observación participante. En la cultura han influido el acceso a los servicios sanitarios y los comportamientos entre otros. Además, la apariencia física designa el grupo del que formas parte(prejuicios). La cultura y la religión designan como son tratados aspectos como el embarazo, la maternidad y la sexualidad. A menudo los sanitarios tienen problemas debido al idioma y a la comprensión de información. Sin embargo, todos deben ser integrados socialmente. En conclusión, es importante que en el aula se adquieran habilidades, conocimientos y actitudes. Por lo que se debería dar más información y de esta forma tener a médicos mejor formados y con mayores competencias culturales adaptándose así a las necesidades de la sociedad (Gil, 2019).

Estado de la cuestión

En la actualidad son diversos los estudios que tratan sobre la ablación genital femenina, la mayoría de los observados están enfocados desde la perspectiva clínica y jurídica para el cumplimiento de los derechos humanos, pues con estas prácticas se atenta a la libertad de las mujeres y niñas.

Investigaciones previas

A lo largo de muchos años se han llevado a cabo distintas investigaciones acerca de rituales culturales y, especialmente, sanguinarios como puede ser la ablación o mutilación genital femenina.

La mutilación genital femenina sigue siendo una realidad en muchos países. La OMS estima que cerca de 200 millones de mujeres y niñas vivas actualmente han sido objeto de esta práctica en treinta y dos países de África, Oriente Medio y Asia, dándose también casos en América Central y del Sur.

La mutilación genital femenina es una realidad desconocida para los sanitarios que a veces, ignoran como enfrentarse a la situación sociocultural que rodea a mujeres y niñas afectadas por

desconocimiento clínico. Por eso, pensamos que lo esencial está en la educación de esas niñas, y en la correcta formación de los futuros médicos, sanitarios, psicólogos o terapeutas ocupacionales para afrontar estas situaciones.

Labrador (2004), delegada española en la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales, señala que “los terapeutas profesionales poseen información extensa que les proporciona conocimientos y habilidades para trabajar con aquellos individuos o grupos de población que sufren la afectación de una estructura corporal debida a algún cambio de salud y que por tanto hace que experimenten limitaciones en la participación”, por lo que el terapeuta ocupacional tiene cabida y debe participar activamente en el abordaje de la MGT tanto en su prevención, detección, y en su tratamiento de apoyo.

El proceso educativo no sólo ha de configurarse como un camino para preservar saberes académicos, sino que también es una herramienta para perpetuar convencionalismos sociales, provocar cambios de paradigmas, encauzar conductas inadecuadas o proteger el acervo social. Uno de estos cambios que se puede promover es lograr la protección de los grupos humanos más vulnerables, como pueden ser las mujeres, que han sido minimizadas y despreciadas en distintas áreas y lugares del mundo a lo largo de los años.

UNICEF (2020) sostiene que existen “muchas niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres que son silenciadas o son invisibilizadas”. Por esta razón el resguardo de la integridad física y psíquica de las mujeres es fundamental para que, de forma mancomunada con sus pares masculinos, construya un entorno justo y equilibrado donde todos puedan desarrollar libremente su personalidad.

La MGF al ser vista como “parte del rito de iniciación que marca la transición de niña a mujer y como una parte intrínseca de la herencia cultural de una comunidad”, y es por esta afirmación que la educación se convierte en factor determinante para actuar en cuanto a la perpetuación de esta costumbre o la reconducción a un cambio de concepción sobre la materia.

(Alfaro, 2000 citado por Prince-Torres) anota que “desde una perspectiva pedagógica renovada y actual, la enseñanza es un proceso cuyo propósito fundamental es apoyar y orientar el aprendizaje del alumno a través de la mediación cognitiva que debe realizar el docente”. Con ello se observa que la acción docente es crucial para encauzar conductas inadecuadas y si en su función inculca que hay que dar trato paritario a los semejantes, se pueden impulsar los cambios desde la escuela o universidad a las afueras de ellas en aras de la replicación de esa máxima.

(Hicks, 2000 citado por Prince-Torres) comunica que la opinión de que “el aprendizaje debe ligarse a la fuerza vital del educando sitúa el desarrollo personal en la esencia del currículum” por lo que, si en el acto pedagógico colaboran de forma combinada estos protagonistas junto con los demás, la génesis de una cultura en valores positivos de respeto hacia el prójimo podría resultar más efectiva. Dichos factores pueden acelerar mutaciones positivas sociales desde la escuela y también desde la educación superior, pues como señala Santos, 2000 como se citó en Prince-Torres, 2020, p.9) “la Universidad puede pulsar y conocer el curso de la acción educativa en los Centros y aulas”, aparte que dentro de sus espacios se forman a los futuros profesionales que tendrán la responsabilidad de orientar a niños, adolescentes y adultos en el marco del civismo.

Investigando acerca de la MGF nos encontramos con escasos estudios, además de que la mayoría están centrados en educación sanitaria, pero ciertos estudios como el de Hernández-García et al (2021) que están orientados en el área sanitaria pueden tenerse en cuenta en otros ámbitos, como es el educativo.

Este estudio investiga la relación que tiene la Mutilación Genital Femenina con el cine, es decir, revisan la presencia de la MGF en las sinopsis de los materiales cinematográficos encontrándose

con los siguientes resultados: “N=17, la mayoría son documentales (35,3%) y cortometrajes (29,4%) enmarcados en el género documental (41,17%) y dramático (35,30%). La palabra A/MGF aparece en la sinopsis del 94%, siendo el periodo de tiempo en el cual se ha producido más material cinematográfico relacionado con la A/MGF la última década (47,05%). Los materiales oscilan entre 8-124 minutos con una media de 59,88 minutos” llegando a la conclusión de que en la actualidad existen materiales cinematográficos que han abordado la A/MGF describiendo los diferentes roles y que esto permite formar en muchas áreas, ya que se trata de uno de los principales medios divulgativos.

Abundan los trabajos acerca de la MGF en el ámbito sanitario, pero no son los únicos, encontramos también estudios más actuales como son los de Quintero y García (2021) o Boza y Martí (2021).

Este primero trata la MGF desde una perspectiva forense a través de una investigación cualitativa. En cuanto a los resultados, de 77 autopsias 8 de las fallecidas fueron por consecuencias de la A/MGF y aun así se comprobó que son muy pocos los casos que llegan al sector salud ya que se suelen tratar dentro de la comunidad, también afirman que pueden morir alrededor del 30% de las niñas a quienes se les realiza esta práctica ya que son cuantiosas las complicaciones graves que se pueden dar sin pasar por alto las consecuencias como pérdida de la sensibilidad o infecciones repetidas. En este estudio se concluye asociando esta práctica con la desigualdad entre hombres y mujeres, y como a la mujer se la valora en base a su sexualidad.

Hablando de estas consecuencias producidas por la A/MGF enlace con el segundo estudio que también incluye estas complicaciones, pero sobre todo se centra en la migración de estas víctimas, ya que, por ejemplo, en la comunidad de Madrid el número de mujeres migrantes supervivientes de esta práctica asciende a más de 7000. Como resultados podemos decir que, aunque parezca un problema resuelto esta práctica sigue existiendo y se necesita más educación tanto para saber más como para poder ayudar en la acogida de estas mujeres.

Otras instituciones y organismos como la OMS (2020) han aportado también otros estudios acerca de la MGF:

Según la OMS, el número de mujeres sometidas a la ablación en todo el mundo es tristemente grande: 200 millones es la cifra aproximada; sin embargo, los informes más recientes advierten que la mutilación genital femenina ha disminuido gracias a la expedición de leyes que, además de prohibir la práctica, establecen sanciones a los padres y a los médicos que intervengan en el proceso. El caso más reciente de legislación expedida para prohibir la denominada circuncisión tipo III ocurrió en Sudán, en abril del 2020 (Walsh, 2020).

Gracias a otros estudios como el de Galán (2017) conocemos casos como el de una mujer de una tribu somalí de Kenia, víctima de la infibulación, la cual, al comunicárselo su madre, esperaba emocionada que fuera un día feliz, “Hoy en día asegura recordar el sonido de la cuchilla en su piel, y dice que jamás ha sido capaz de coser un botón al recordar el hilo de coser”.

Con el nacimiento de su hija, nació la idea de la organización que dirige, “Save a girl, save a generation” en la que trabaja por la erradicación de esta práctica a través de la información y sensibilización.

Hay millones de casos similares, pero desgraciadamente no todas las mujeres tienen su valentía y recursos para hacer algo al respecto.

Pero lo que sí que podemos hacer es que a través de la educación podamos llegar a estas culturas y convencer a los adultos de cambiar este ritual por otro sin violencia, ya que gracias a este y otros

estudios se ha demostrado que existe una relación visible entre el nivel educativo de una población y la reducción de la MGF.

Metodología

En este apartado del proyecto de investigación se va a indicar de forma pormenorizada, todos los detalles sobre los que consistirá la investigación que se propone, la manera en la que se pondrá en marcha y el análisis de los datos recogidos en los centros educativos de concesión pública.

Teniendo en cuenta el marco teórico y conceptual de referencia descrito previamente, el objetivo general (OG) y específicos (OE) del proyecto de investigación son los siguientes:

- OG: Contribuir a mejorar la prevención y, así la erradicación de la MGF desde el ámbito de la educación.
 - OE1: Diseñar, aplicar y evaluar un programa formativo sobre la prevención de la MGF para jóvenes mayores de 15 años en institutos públicos de las zonas con mayor índice de inmigración surafricana.
 - OE2: Evaluar la eficacia del programa implantado mediante la medición de las pautas teóricas.
 - OE3: Difundir el conocimiento generado, incluyendo buenas prácticas y recomendaciones de mejora.

Hipótesis de investigación

En la metodología de investigación de este proyecto se configurará una hipótesis debido a que se propone un diseño experimental: el desarrollo de programas de carácter educativo para tratar la ablación genital femenina es un factor para la concienciación y erradicación de dicha práctica

Diseño de la investigación

Para poder efectuar la investigación desde el plano educativo se ha optado por un diseño de investigación de tipo experimental en el que solo será aplicado un posttest a un solo grupo, pues se les va a impartir al colectivo de alumnos del segundo ciclo de Educación Secundaria de cada centro educativo público de la muestra un mismo tratamiento uniformemente, el cual en este caso es un programa educativo, y así observar su efectividad con diferentes instrumentos que serán descritos a lo largo del apartado. El alumnado no se dividirá en varios grupos, interesa que todos sean tratados de igual forma para que puedan participar de manera natural y dentro de su entorno escolar. En consecuencia, se decide esta tipología puesto que se prevé constatar los cambios que se producirán a todos los sujetos, por lo tanto, no se estudiará la posibilidad de realizar un pretest ya que se entiende que los conocimientos que podrían tener la mayoría del alumnado son escasos, además de que no es una temática que se trate en las aulas con normalidad cuando se habla de igualdad o violencia de género. Por otro lado, se pretende recabar información para la futura mejora del programa tanto por la opinión de aquellos que lo cursan como por los resultados que obtengan durante las sesiones de prácticas y la prueba teórica. En definitiva, barajando las diversas alternativas se objeta que dicho diseño es el mayormente apto para poder llevar a cabo nuestro proyecto de investigación, este sería un diseño experimental posttest de un solo grupo.

Gracias a los diversos estudios que se han desempeñado sobre la mutilación genital femenina, el proyecto se sitúa en tratar de poner solución a dicha problemática social desde la perspectiva de la educación siendo este una propuesta de mejora que busca la transferencia y la innovación.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Atendiendo al paradigma en torno al que se va a poner en práctica la investigación depende de la perspectiva que poseen los investigadores y de las necesidades concretas que suscita el propio estudio planteado, de modo que el paradigma será mixto mezclando el cuantitativo y el cualitativo en función de los datos que se espera obtener. Desde un paradigma mixto con la observación, uno cualitativo como el que se va a desarrollar con la ayuda de una técnica grupal y otro cuantitativo como lo son las pruebas objetivas o las escalas de actitudes donde se medirán el grado de información objetiva y objetivada de manera individual de acuerdo con el nivel y percepción de cada estudiante. Por consiguiente, el cuantitativo aporta el control y las relaciones estimadas entre variables, es decir, las explicaciones derivadas y, por otro lado, el cualitativo que ayuda a comprender e interpretar la problemática de la MFG en su totalidad en la educación; sin olvidar que la realidad educativa es compleja, dinámica e interactiva.

Población y Muestra

El proyecto de investigación está dirigido a los alumnos y alumnas que cursan el Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en centros educativos públicos, es decir, en Institutos de Educación Secundaria (IES) de aquellas provincias pertenecientes a las Comunidades Autónomas con una tasa media o alta de población inmigrante que procede de los distintos países surafricanos que fueron tratados en el marco teórico. Por lo tanto, los territorios sobre los que se focalizará la investigación serán: Cataluña, Madrid, Andalucía, Comunidad Valenciana, País Vasco, Canarias, Aragón y Baleares respectivamente. Cabe señalar que se tiene como objetivo informar y concienciar a este alumnado, dando a conocer la Mutilación Genital Femenina y, de la misma manera, cambiando su visión sobre ella debido a que es una práctica que atenta contra los Derechos Humanos.

Para seleccionar a la población que formará parte de la muestra se utilizará un muestreo no probabilístico por voluntarios, pues se solicitará la colaboración de las Administraciones Educativas o Consejerías de Educación de cada una de las provincias mencionadas anteriormente. Posteriormente, dichas Administraciones nos ayudarán a difundir el proyecto y poniéndose en contacto con los directores de los centros educativos públicos y, de este modo, quienes lo deseen podrán participar.

Se ha considerado también necesario para los centros que se presenten voluntarios, realizar una circular explicativa de la actividad en la que se especifique que es optativa de manera individual; es decir, los padres, dado que los alumnos son menores de edad, podrán decidir si sus hijos asisten o no a las actividades propuestas. Esto se ha planteado de este modo porque se puede dar el caso de que el aula sea multicultural y este es un tema sensible para las diferentes comunidades culturales.

Este proyecto necesita que, entre las ocho provincias con media o alta tasa de habitantes procedentes del Sur de África, se estima que en total el proyecto se desarrolle en quince institutos públicos; no sería necesario que se repartan de forma homogénea por esas provincias, ya que se supone que en las aulas de cuarto de la ESO hay entre 25 o 30 alumnos estipulados por los ratios que ostenta la Ley LOMLOE. Entonces, un total de 15 centros educativos y con 25 o 30 alumnos/as en cada aula componen un total de 375 estudiantes, los cuales se tomarán como muestra lo suficientemente fiable, como máximo se aplicará a 400 estudiantes puesto que está la posibilidad de que en las clases se superen los ratios.

Como se menciona anteriormente, se realizará un muestreo no probabilístico por voluntarios, pero en el caso de que se presenten más centros educativos, de los previstos para poder desarrollar el proyecto, se procederá a una selección mediante muestreo no probabilístico por criterios enfocados en los centros educativos públicos, asimismo, en regiones urbanas o rurales con un notable índice

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

de personas procedentes de África y Egipto, además, si fuera necesario se escogerá a los centros educativos con alumnos que presenten mayor riesgo de exclusión social y no haya en dicho aula más de cinco personas repetidoras.

Variables

La investigación toma como base un diseño experimental en el que existe un tratamiento por lo que se deben señalar cuáles son cada una de las variables dependientes, independientes y aquellas consideradas extrañas.

Por un lado, se tiene la variable independiente la cual corresponde al tratamiento que se quiere llevar a cabo, las seis sesiones que se creen convenientes para efectuar el programa educativo sobre la MFG. Para ello, se intercalarán clases teóricas con presentaciones y testimonios, prácticas como debates/ grupos de discusión y realizaciones de vídeos a lo largo de dos semanas lectivas, con una duración alrededor de dos horas por cada una de las sesiones preparadas; por consiguiente, se estima realizarlas los lunes, miércoles y viernes.

Por otro lado, las variables dependientes se corresponden con el nivel de conocimientos del alumnado del segundo ciclo de Educación Secundaria sobre la ablación genital femenina; con el conjunto de respuestas-actitudes que el mismo alumnado presentará durante las sesiones (nivel de participación, risas por causa del tema tratado, miradas, silencios, etc.) y, con la satisfacción de los participantes con este al finalizar. Estas variables dependientes serán medidas por una prueba rendimiento en la que se combina la identificación del alumno/a, preguntas que configuran una prueba objetiva y, finalmente, dos cuestiones abiertas de desarrollo. De igual forma, ellos también valorarán el programa educativo mediante un cuestionario de tipo Likert y dichas respuestas-actitudes de las que se habla con una observación sistemática. Los alumnos, como es sabido, no se van a dividir en diferentes grupos, para que así sean todos tratados por igual, y a la hora de hacer el postest puedan participar en las mismas condiciones.

Sin embargo, hay variables extrañas que pueden influir a la hora de llevarlo a cabo y se ve conveniente resaltarlas, pues una de ellas es que los alumnos al formar parte de centros voluntarios pueden poseer propios prejuicios y/o ideologías, sobre las cuales solo se puede concienciar y abrir horizontes. Del mismo modo, existen otras variables como si el alumnado tiene algún familiar al que se le haya practicado la MFG o la sensibilidad que les puede acarrear, estas no se pueden controlar ya que es una muestra grande y es imposible saber la situación individual de cada uno; de todas formas, se les hará llegar a los padres, madres o tutores legales de los alumnos menores de edad para que den su consentimiento y así, puedan participar en el programa. No obstante, hay que informarse en la medida de lo posible para que los resultados del tratamiento sean fiables y se deriven hacia otras organizaciones de dominio público. Por otra parte, se apunta que la actividad sobre la MGF para los alumnos se desarrollará en el propio centro al que pertenezcan, así ellos estarán en un entorno cómodo y lo más natural posible para conseguir mejores resultados.

Se señala que la Mutilación Genital Femenina no se suele tratar en las aulas escolares que conforman la educación formal dentro de sistema educativo español, aunque se versa la igualdad y la violencia de género.

Instrumentos

En este proyecto de investigación pretendemos medir tres variables que depende de la variable criterio, es decir, del programa educativo sobre la MFG:

La primera, medir el nivel de conocimientos que presentan, al finalizar el proyecto, el alumnado de 4º de la ESO sobre el tema de la ablación/mutilación genital femenina y sus abordajes; la segunda,

el comportamiento y el conjunto de respuestas verbales y no verbales que ha mostrado el alumnado durante las sesiones que componen el proyecto formativo diseñado y la tercera, la opinión de los grupos participantes al finalizar.

Este proyecto se dividirá en seis sesiones, siendo la primera sesión la presentación del tema e indicaciones de la información que tendrán que buscar para la segunda sesión; la segunda sesión se tratará de un debate dirigido; la tercera tratará de una reflexión sobre el debate, y para la cuarta sesión tendremos la ayuda de un testimonio de una mujer que haya sufrido la A/MGF en sus propias carnes. La quinta constará de la preparación de un video por grupos explicando lo que más les ha impactado o sorprendido de esta práctica, para así en la última sesión poder presentarlos delante de sus compañeros y proceder a realizar los distintos cuestionarios.

Durante estas seis sesiones se podrán ir midiendo las diferentes variables a base de observación sistemática, es decir, en base a reacciones o gestos de los alumnos, pero, además, en la última sesión se realizará una prueba de rendimiento la cual se dividirá en 3 bloques, siendo el bloque 1 datos sobre el alumno como sexo, colegio y lugar de nacimiento; sin revelar la identidad del alumno, ya que se trata de un cuestionario anónimo, con el que lo único que se pretende es evaluar las explicaciones teóricas y la participación del alumnado para ver la eficiencia y eficacia de dicho programa. El bloque 2 constará de varias preguntas cerradas conformadas de manera objetiva sobre la información transmitida sobre A/MGF que habrán sido explicadas durante las distintas sesiones desde una perspectiva teórica y, por último, el bloque 3 que constará de un par de preguntas abiertas de desarrollo acerca del testimonio de una mujer que vendrá a transmitirles su testimonio en la cuarta sesión.

También nos interesa medir la opinión de los alumnos y alumnas con el fin de mejorar nuestro proyecto y recibir un feedback, por lo que tras el cuestionario se les realizará un cuestionario tipo Likert cuya escala irá del 1 al 4 (siendo 1 = Nada de acuerdo, 2 = Algo de acuerdo, 3 = Bastante de acuerdo y 4 = Totalmente de acuerdo). Se medirá en una escala del uno al cuatro para que los alumnos estén obligados a posicionarse hacia lo positivo o negativo y que no den una respuesta intermedia o neutra.

Procedimiento

Para poder efectuar nuestro proyecto de investigación, hemos optado por realizar un diseño experimental, con solo posttest aplicado a un solo grupo por voluntarios; que serán los alumnos y alumnas de 4º de la ESO de 15 centros educativos públicos de toda España, intentando tener variación entre ellos; para de esta manera, aplicar nuestro programa educativo durante los meses de marzo, abril y mayo y comprobar su validez utilizando los instrumentos mencionados anteriormente.

El programa tendrá una duración aproximada de 2 semanas (6 sesiones) teniendo 3 sesiones cada semana e intentando evitar el colapso de los alumnos, dejando días entre sesión y sesión. De esta manera, las clases se impartirán los días: Lunes, Miércoles y Viernes, siendo de 2 horas aproximadamente cada clase.

Fases de la investigación

Hemos dividido este proyecto en siete fases, abordando desde el inicio del diseño de la parte metodológica de dicho proyecto hasta la difusión de los resultados obtenidos.

La primera fase consiste en el diseño de las diferentes sesiones y actividades que serán realizadas en las asambleas/ clases prácticas, las cuales serán explicadas más adelante.

En segundo lugar, el diseño y adaptación de los instrumentos, los cuales serán la observación sistemática, atendiendo a las distintas reacciones que se puedan dar en el aula; una prueba de rendimiento con preguntas tanto abiertas como cerradas con cuatro posibilidades de respuesta en la que solo una es correcta para poder comprobar los conocimientos adquiridos, y por último un cuestionario tipo Likert para las posibles propuestas de mejora y la satisfacción que les ha producido el programa. Hay que recordar que el diseño es experimental con posttest y de un solo grupo para que todos participen de manera homogénea.

La tercera fase de la investigación consiste en el acceso y selección de la muestra, le enviaremos la propuesta a las Administraciones educativas para que posteriormente, les hagan llegar a los directores de los centros educativos de secundaria el plan de tratamiento, de los cuales de forma voluntaria estimamos obtener una muestra de 15 centros educativos con en torno a 25 estudiantes por aula, es decir, entre 350 y 400 alumnos y alumnas.

Para conseguir que nuestro programa tuviera efecto sobre los alumnos, hemos decidido dividir el tratamiento en 6 clases/fases, en las que se incluye la aplicación del posttest:

- En la primera sesión, se expondrá a los alumnos el contenido sobre el que va a tratar nuestro programa: la mutilación genital femenina. Será una sesión explicativa e informativa con el objetivo de infundir valores y conocimiento a los alumnos sobre nuestro tema, partiendo de la base de que el conocimiento de éstos sobre esta cuestión es nulo o escaso. También se les planteará la búsqueda de información complementaria a la expuesta durante la clase para la próxima sesión.
- La segunda sesión será más práctica que la anterior, teniendo como objetivo principal un debate dirigido entre los distintos alumnos sobre el tema de la ablación genital femenina, para poner en común los distintos puntos de vista y conocimientos aprendidos en la sesión anterior, complementados con la búsqueda individualizada de cada uno.
- Durante la tercera sesión, a modo de clase práctica también, se realizarán unas reflexiones conjuntas sobre el debate realizado el día anterior. Se pondrán en común y consideramos que serán de gran utilidad para los alumnos para mejorar su pensamiento crítico y sus habilidades.
- En la cuarta sesión, tendrá lugar lo que consideramos más crucial y fundamental para que los alumnos tomen verdadera conciencia sobre el peligro de esta práctica. Se pedirá voluntariamente a una mujer afectada por esta práctica (a poder ser que forme parte de alguno de los centros) que de declaraciones y testimonio sobre cómo ha sufrido ella dicho procedimiento en sus propias carnes y desde su propia experiencia
- Durante la quinta sesión, se encargará a los alumnos la elaboración de un video por grupos sobre lo aprendido en las clases anteriores y sobre todo, lo que más les haya impactado del testimonio de la mujer, para después realizar su correspondiente presentación delante de la clase. Se dispondrá del tiempo que dure la clase para la realización de éste.
- En la sexta y última clase, se realizarán las presentaciones de los videos efectuados en la sesión anterior y también se pedirá a los alumnos que respondan a un cuestionario que se dividirá en 3 partes; en las que el alumno tendrá que responder a preguntas sobre la MGF, otras sobre el testimonio de la mujer impartido durante la cuarta sesión y la última parte, en la que se medirá su opinión acerca del tema para así mejorar nuestro programa, (tanto de alumnos como de alumnas); por lo que se realizará una prueba de escala tipo Likert, explicada anteriormente.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Posteriormente se realizará un análisis de estos datos, para poder concluir con la elaboración del informe y la difusión de los resultados obtenidos.

Cronograma

A continuación, se muestra un diagrama en el que se reflejan la temporalización de las distintas fases-objetivos operativos del proyecto de investigación.

Fases:

1. Diseño del tratamiento: sesiones y actividades en las asambleas.
2. Diseño/adaptación de los instrumentos (observación sistemática, cuestionarios teorías y tipo Likert).
3. Acceso y selección de la muestra.
4. Aplicación del tratamiento.
5. Aplicación del posttest: evaluación en el contexto del aula.
6. Análisis de datos.
7. Elaboración de informe y difusión de resultados.

CRONOGRAMA	Ago-Oct	Nov-Ene	Feb-Abr	May-Jul	Ago-Oct
Diseño del tratamiento					
Diseño de los instrumentos					
Acceso a la muestra					
Aplicación del tratamiento					
Aplicación del posttest					
Análisis de datos					
Elaboración del informe final					

Análisis de datos

Para finalizar, expondremos cómo pretendemos analizar los datos obtenidos en este diseño experimental sólo posttest aplicado a un solo grupo por voluntarios. Grupo conformado por alumnos del segundo ciclo de educación secundaria de un o unos colegios públicos propios de aquellas comunidades españolas donde haya una mayor tasa de estudiantes inmigrantes.

Para ello, en primer lugar, dejaremos claras de nuevo cuáles son las variables por analizar y a partir de qué instrumentos, relacionándolas con los objetivos a cumplir y con la hipótesis inicial.

En este proyecto nos encontramos con una variable independiente, que nosotros mismos controlamos y manipulamos, que se corresponde con el propio programa educativo que hemos diseñado y dividido en seis sesiones, teniendo en cuenta todos los factores externos, para que sea lo más efectivo y eficaz posible, cumpliendo así con el primero de nuestros objetivos específicos: “Diseñar, aplicar y evaluar un programa formativo sobre la MGF”, una valoración del programa que será medida al final de la sexta sesión tras realizarles una prueba tipo Likert a los estudiantes, donde se les harán preguntas orientadas a obtener su valoración y opinión acerca de posibles cambios necesarios a realizar en el programa u otras cuestiones parecidas. Se reunirán los datos recogidos con esta escala, que irán del 1 al 4, de más negativo a más positivo respectivamente, obligando así a los estudiantes a posicionarse en un extremo, en otro o en un punto medio. Por lo tanto, si en el análisis de datos se obtiene que de esta variable de escala discreta la Moda es el valor 1 o 2, porque el alumnado ha tachado esos valores con tendencia negativa un mayor número de veces que los de tendencia positiva, supondremos que es necesario realizar varios cambios en el proyecto educativo impuesto y que no ha tenido la eficacia planteada en la hipótesis inicial. Si ocurre, al contrario, es decir, si en el análisis de datos se obtiene que la Moda de la variable se corresponde con el valor 3, será necesario algún cambio, aunque sea mínimo para alcanzar el nivel de eficacia al 100% como ocurriría en el caso de que la Moda se corresponda con la puntuación 4, lo que significaría que el diseño es bueno y eficaz obteniendo así una buena respuesta por parte del alumnado, sin necesidad de realizar ningún cambio.

Como variable dependiente, se nos presentan las respuestas teóricas de los propios alumnos a la hora de finalizar las seis sesiones que conforman el programa diseñado. Una variable que, a partir de los cuestionarios realizados al final de la sexta de las sesiones, nos ayudará a comprobar si hemos cumplido con el 2º y 3º objetivo específico planteado: “Evaluar la efectividad del programa propuesto” y “Difundir el conocimiento generado, incluyendo buenas prácticas y propuestas de mejora”.

Los instrumentos utilizados son una prueba rendimiento, un cuestionario Likert y la observación sistemática. La información anónima obtenida a partir del primer bloque de la prueba de rendimiento, aquella referida a la identificación nos ayudará a filtrar la información de los dos siguientes bloques (bloque dos: cuestionario/prueba objetiva, bloque tres: cuestiones abiertas de desarrollo) en función del sexo, que es una variable nominal dicotómica y en función de la Comunidad Autónoma en la que reside cada sujeto, lo que es una variable nominal politómica. Esto supone que, al ser más de una variable nominal, una vez recogidos los datos de los cuestionarios, será necesario realizar una tabla de contingencia para analizarlos.

Tabla de contingencia

Provincias	Cataluña	Madrid	Andalucía	Comunidad Valenciana	País Vasco	Canarias	Aragón	Baleares	TOTAL
Hombre									
Mujer									
TOTAL									

El valor total, indicará el número de alumnos que pertenecen de manera simultánea a uno de los grupos de la variable sexo y a otro de los grupos de la variable Comunidad Autónoma. En el caso de exponerse la información en porcentaje, este se interpreta con respecto al total de los sujetos en la muestra, siendo aproximadamente unos 375 estudiantes llegando a un máximo de 400 para poder controlar en la medida de lo posible las conocidas como variables extrañas. Y es que el hecho de ser una muestra tan grande de alumnos provoca que se deban tener en cuenta posibles variables que se escapan de nuestro control. Como el que cada alumno ha recibido una educación en su casa, basada en unos principios y valores diferentes, que pueden influir a la hora de responder de una manera positiva o negativa ante este tipo de proyectos. Un factor que se escapa de nuestras manos, pero que intentamos controlar en la medida de lo posible al imponer las sesiones a una edad en la que se supone que nuestras ideas y principios básicos ya están orientados en una dirección, más allá de lo que nos hayan contado en casa, es decir, que a los 16 años ya se supone tener esa madurez suficiente como para pensar por uno mismo y saber que la información sobre este tipo de prácticas es necesaria.

Volviendo al análisis de datos dentro de esta tabla de contingencia, una vez completada, podremos saber el número de hombres que ha participado en el proyecto en cada Comunidad y lo mismo con el número de mujeres. Datos necesarios a la hora de luego saber si el proyecto ha sido más eficaz en un sexo o en otro, y luego si lo ha sido más en una Comunidad Autónoma u otra.

En cuanto a los cuestionarios, el primero de ellos se compone de una serie de preguntas cerradas sobre la MGF explicadas durante las sesiones, que se analizarán en función de si la respuesta marcada es correcta o incorrecta, siendo una variable nominal dicotómica.

Para analizar los datos de dicha variable elaboraremos una tabla de frecuencias:

Tabla de frecuencias

Respuesta	Frecuencia	Proporción	Porcentaje
Acierto			
Error			
TOTAL			

Una vez recogidos los datos en esta tabla podremos saber la Moda, que es el valor que más se repite en la variable. En el caso de que la Moda se corresponda con la variable error, significará que el programa propuesto no ha sido lo suficientemente efectivo y que no se ha difundido correctamente la información sobre la MGF durante las sesiones. En el caso contrario, donde la Moda se corresponda con la variable acierto, entenderemos que la información ofrecida se ha captado y entendido por la mayoría y que por ello el programa ha sido efectivo.

Respecto al segundo y último de los cuestionarios, que se compondrá por un determinado número de preguntas abiertas sobre el testimonio expuesto en clase, de la mujer que ha sufrido dicha práctica. Las respuestas infinitas obtenidas, al ser de libre opinión y una muestra bastante amplia, las sistematizaremos. Para ello, primero llevaremos a cabo un vistazo inicial de las respuestas para establecer una categorización inicial con palabras o frases claves que se repiten. Una vez comenzado el proceso de sistematización de las respuestas, se van añadiendo nuevas categorías en la tabla inicial a medida que se avanza en la lectura de respuestas. Es importante asegurarse de

que las categorías sean lo suficientemente diferenciadas entre sí para no debilitar nuestro análisis. En el segundo repaso, se decidirá si añadir subcategorías dentro de las propias categorías, para así obtener unos datos más detallados. Una vez finalizada la sistematización, se podrán obtener los porcentajes de respuesta más comunes. Por ejemplo, de 375 respuestas obtenidas, 75 hacen alusión a “mala comprensión del testimonio”.

La información obtenida nos ayudará a ver si el programa es efectivo y si la difusión de la información ha sido correcta o no, complementándose con la información de aciertos y errores obtenida en el primer cuestionario, que es más teórico. Además, la información de ambos será filtrada en función del sexo y de la Comunidad Autónoma en una tabla de contingencia, como la realizada al principio de la sexta sesión.

El cumplimiento de estos objetivos a partir de los cuestionarios y de la escala de tipo Likert, sumándoles las otras cinco sesiones informativas que conforman el programa educativo diseñado, nos ayudan a alcanzar el objetivo general “Contribuir a mejorar la prevención, y así la erradicación de la MGF desde el ámbito de la educación” pudiendo así comprobar y afirmar la hipótesis planteada de si el desarrollo de programas de carácter educativo para tratar la ablación genital femenina es un factor importante para su erradicación.

Discusión y conclusiones

En definitiva, primero nos gustaría hacer mención sobre que a la hora de indagar e investigar sobre el tema hemos echado en falta la existencia de estudios fiables más modernos acerca de la práctica de la Mutilación Genital Femenina (MGF) tratada desde el ámbito puramente educativo en el territorio español, aun así, con esos datos se considera que se ha realizado una profunda e innovadora propuesta de estudio.

Atendiendo a la diversidad presente en las escuelas y a su poder informativo debido al fácil acceso a un número considerable de oyentes, se objeta que no hay decisión más acertada que plantear este proyecto dentro de colegios públicos dispuestos en las provincias de España donde las tasas de inmigrantes de Egipto, Etiopía y el sur de África son media o, incluso, altas. Por tanto, resulta factible que se cumplan los objetivos establecidos desde un principio, comprobando con los datos obtenidos la eficacia de implantar proyectos educativos y preventivos a la edad adecuada, en este caso en el segundo ciclo de Educación Secundaria, donde ya se considera que uno tiene la suficiente madurez para hablar de este tipo de temas; además de acabar con la desinformación acerca de esta práctica y de promover la lucha por la igualdad de género. Un proyecto eficaz que implica un cambio relevante en la conciencia del alumnado, conectando sus mentes con la vida real al mostrarles un caso real en directo, pudiendo ver más allá de lo que pueden encontrar en cualquier página web, sin saber ni siquiera si esa información es verdadera o falsa. Las redes nos llevan a tener una imagen distorsionada de lo que es el mundo y el hecho de ofrecer al alumnado una fuente fiable, como es un profesional, acerca de temas tan delicados e importantes como es la ablación genital femenina, es esencial. Por este simple hecho se considera que la respuesta hacia el programa que se ha diseñado va a ser positiva y que los objetivos serán alcanzados, pudiendo ver reflejados en los cuestionarios que realizaremos al final de las sesiones y gracias también a la prueba de tipo Likert que puede medir la satisfacción del alumnado que participe. Con este supuesto éxito del programa, el resto de los centros querrán crear sus propios proyectos respecto a diversos temas relevantes actualmente: violencia de género: física, moral o sexual, uso de las redes sociales hacia la prevención del acoso, etc. Lo que supondrá el nacimiento de una nueva competencia dentro del campo educativo, y con ella la aparición de programas cada vez más ricos y mejor planteados; un hecho que beneficiará a la educación, sobre todo al joven alumnado.

Referencias

- Alcón, C., Jiménez, I., Pastor, M.M. y Almansa, P. (2016). Algoritmo de actuación en la prevención de la mutilación genital femenina. Estudio de casos desde atención primaria. *Atención Primaria*, 48(3), 200-205.
- Blanco, J y Herrán, Omar A. (2021). Mutilación genital femenina, entre la cultura y los derechos humanos. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 16(1), Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia. <https://doi.org/10.15332/19090528.6478>
- Boza, P. S., y Martí, P. N. (2021). La Mutilación genital femenina en Madrid: Migración, contexto y acogida. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 6(1), 35-56. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2021.6.1.257>
- Castilla, C. (2017). Mujeres en transición la inmigración femenina africana en España. *Migraciones Internacionales*, 9(2), 143-171.
- Fundación Wassu-UAB (2020). *Mutilación genital femenina en España* [Trabajo de Investigación Publicado]. Ministerio de Igualdad, Gobierno de España.
- Galán, B. (2017). *La Educación como herramienta para la erradicación de la mutilación genital femenina* [Trabajo Fin de Máster no publicado]. Universidad Pontificia de Comillas.
- Gil, M. D. (2019). *Experiencia de los profesionales de enfermería en la aplicación de cuidados culturalmente competentes en mujeres en riesgo de vulnerabilidad social: un estudio etnográfico* [Tesis Doctoral Publicada]. Universidad de Alicante.
- Gil, M. T., Polonio, B., Corregidor, A. I. y Gil M.A. (2016). Buscando una mejor práctica clínica en mutilación genital femenina desde aulas universitarias de terapia ocupacional. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, (24).
- Hermida del Llano, C. (2018). La mutilación genital femenina desde una perspectiva integral y multidisciplinar. En Cástor Miguel Díaz (Ed.), *Objetivos de desarrollo sostenible y derechos humanos: paz, justicia e instituciones sólidas. Derechos humanos y empresas* (pp. 107-120). Universidad Carlos III de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6411594>
- Hernández-García, L., Mesas Carreño, P. y García Cano, L. (2021). La mutilación genital femenina: una mirada desde el cine. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 12(2), 189-197.
- Hernández M. (2020). La formación de grado de enfermería, una visión integral de la realidad de la práctica enfermera. *Conocimiento Enfermero*, 3(7), 3-4.
- Kaplan, A. y López, A. (2017). *Mapa de la mutilación genital femenina en España 2016* [Proyecto Publicado]. Universidad de Barcelona.
- Labrador, C. (2004). Definición de terapia ocupacional. *Federación mundial de terapeutas ocupacionales (WFOT)*.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por lo que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.

López M. I. y Sánchez, V. (2000). Mutilación femenina. *Revista de Enfermería*, (12), 34- 87.

Marchal, N. (2011). Mutilación genital femenina y violencia de género (2011). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 2179-2190). Instituto de Migraciones de Granada.

Montilla, M. (2019). *Una práctica cultural socialmente invisible: la mutilación genital femenina* [Trabajo Fin de Grado Publicado]. Universidad de Jaén.

Organización Mundial de la Salud (2008). *Salud sexual y reproductiva: la clasificación de la mutilación genital femenina*. <https://www.who.int/reproductivehealth/topics/fgm/overview/es/>

Organización de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s.f.). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperado el día 31 de marzo de 2022 de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>

Prince-Torres, A. (2020). La educación como instrumento para la erradicación de la mutilación genital femenina. *Revista Innova Educación*, 2(4), 621-637. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.008>

Quintero, L. y García, L. E. (2021). Mutilación genital femenina en perspectiva forense como violencia de género. *Revista Eleuthera*, 23(1), 83-97. <http://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.5>.

Sánchez, V y López I.M. (2000). Mutilación genital femenina. *Revista de Enfermería*, (12), 24-38.

Sánchez, L., Saperes, C., Orti, R., Barlam, N., Vázquez, J., Muñoz, C. Y Sánchez C. (2019). ¿Qué sabemos en Atención Primaria sobre la Mutilación Genital Femenina? *Agathos: Atención sociosanitaria y bienestar*, (4), 6-11.

Serrano, M. D. (2012). Violencia de género y extraterritorialidad de la ley penal: la persecución de la mutilación genital femenina. *Revista de Derecho de la UNED*, (11). <https://doi.org/10.5944/rdu-ned.11.2012.11155>

UNICEF (Enero de 2020). *¿Y la igualdad de género, para cuándo? Adolescentes y jóvenes de América Latina y el Caribe demandan igualdad*. Recuperado el 30 de marzo de 2022 de <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/%C2%BFy-la-igualdad-de-g%C3%A9nero-para-cu%C3%A1ndo>

UNICEF (Marzo de 2020). *¿Qué es la mutilación genital femenina? Respuestas a siete preguntas*. Recuperado el 31 de marzo de 2022 de <https://www.unicef.org/es/historias/lo-que-debes-saber-sobre-la-mutilacion-genital-femenina#:~:text=La%20mutilaci%C3%B3n%20de%20ablaci%C3%B3n%20genital,total%20de%20los%20genitales%20externos>

UNICEF (Septiembre de 2020). *Protección infantil: mutilación genital femenina*. Recuperado el 31 de marzo de 2022 de <https://www.unicef.org/es/protection/mutilacion-genital-femenina>

Vidal Castro, F. (2013). Mutilación genital femenina e islam en África negra subsahariana mitos y realidades. *V Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres*.

ANEXO

Cuestionario: prueba de rendimiento. (Es totalmente anónimo).

Bloque 1: Orientación.

- a. Sexo.
- b. Colegio.
- c. Lugar de nacimiento.

Bloque 2: Responda a estas preguntas teóricas sobre lo impartido durante las clases:

(Todas las preguntas se computarán por el mismo valor).

1. ¿En qué países es más frecuente la mutilación genital femenina?
 - a. Egipto, Etiopía e Indonesia (respuesta correcta).
 - b. EEUU y Canadá.
 - c. Brasil, Uruguay y Panamá.
 - d. China, Mongolia y Marruecos.
2. ¿Con qué objetivo se practica la MGF?
 - a. Hacer sufrir a la mujer.
 - b. Asegurar la virginidad antes del matrimonio y fidelidad después de él (respuesta correcta).
 - c. Hacer desaparecer el deseo sexual de la mujer.
 - d. Complacer a la mujer.
3. ¿Cuántos tipos de MGF existen?
 - a. Clitoridectomía.
 - b. Clitoridectomía y escisión.
 - c. Clitoridectomía, escisión e infibulación.
 - d. Clitoridectomía, escisión, infibulación y otros tipos (respuesta correcta).
4. ¿A qué edad se practica la MGF?
 - a. A los 12 años
 - b. A los 16 años
 - c. A los 8 años
 - d. Entre la lactancia y los 15 años (respuesta correcta).
5. ¿Qué consecuencias tiene para el parto?
 - a. Ninguna
 - b. Se enfrentan a más complicaciones y a un riesgo mayor de requerir una cesárea, una episiotomía y una estancia prolongada en el hospital, y también de sufrir hemorragia posparto (respuesta correcta).
 - c. Consecuencias fisiológicas, como muchas mujeres después del parto.
 - d. Mayor posibilidad de desgarramiento y sangrado en el parto.
6. ¿Cuáles son los orígenes de esta práctica?
 - a. Se desconoce, aunque se cree que se remonta al Antiguo Egipto (respuesta correcta).
 - b. Se desconoce, aunque se cree que se remonta a la Roma Antigua.
 - c. Se remonta al siglo II a.C.
 - d. Se remonta al siglo V d. C.
7. ¿Quién es el encargado/a de realizar la MGF?
 - a. Son siempre realizadas por médicos especializados, destinados a hacer esta tarea.
 - b. Es realizada por los jefes de la tribu o de la comunidad.
 - c. Suelen realizarlo personas mayores de la comunidad (normalmente mujeres, pero no únicamente) designadas para desempeñar esta tarea (respuesta correcta).
 - d. Lo realizan las madres de las niñas a las que se les va a practicar por experiencia (propia).

8. ¿Esta práctica tiene algo que ver con la religión, o es solo algo cultural dependiendo de la comunidad?
 - a. No, depende solo de la comunidad.
 - b. Sí, generalmente con la religión hinduista.
 - c. Sí, generalmente con la religión islámica (respuesta correcta).
 - d. Sí, generalmente con la religión cristiana.
9. ¿Cómo está evolucionando esta práctica?
 - a. Continúa de la misma manera.
 - b. Está empezando a reducirse en algunos países con la ayuda de alguna instituciones (respuesta correcta).
 - c. Está aumentando en algunos países.
 - d. De forma generalizada está disminuyendo en todos los países.
10. ¿Es la MGF una práctica dolorosa?
 - a. No, ya que al ser realizada desde pequeñas y con anestesia no se enteran.
 - b. Sí, ya que se realiza sin anestesia
 - c. Sí, es muy dolorosa, ya que se practica sin anestesia y tiene consecuencias que pueden ser bastante graves llegando incluso a provocar la muerte por desangramiento (respuesta correcta).
 - d. Sí, aunque con los medicamentos correspondientes suele curarse sin ningún problema y se vuelve indolora.

Bloque 3: Responda a estas preguntas en base al testimonio de la mujer en la cuarta sesión de acuerdo a las habilidades sociales que contempla el propio estudiante:

1. Según su testimonio, estarías a favor de erradicar la práctica ¿o por el contrario ves la MGF como una práctica normal de acuerdo a los intereses sociales y culturales del país de origen? Justifica tu respuesta.
2. Atendiendo a las explicaciones, ¿cómo te desenvolverías ante un caso de MFG, teniendo en cuenta que tomando como base tus argumentos esa práctica podría verse no aplicada a una mujer de uno de estos poblados? (Emplea legislación, explicación de las causas, los riesgos y el resto de las consecuencias).

Escala tipo Likert: satisfacción del programa educativo y posibles mejoras.

Instrucciones: marca con una X en función de que tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones.

INDICADOR	ESCALA			
	1. Nada de acuerdo	2. Poco de acuerdo	3. Bastante de acuerdo	4. Totalmente de acuerdo
1. He aumentado mi conocimiento acerca de la A/MGF.				
2. Me han parecido muy interesantes las sesiones.				
3. No cambiaría nada.				
4. Creo que el debate es una buena técnica de aprendizaje.				
5. Considero que la creación de un vídeo es una buena técnica de aprendizaje.				
6. Haber escuchado el testimonio de una mujer que ha sufrido esta práctica ha sido buena idea.				
7. Recomendaría realizar este proyecto en otros colegios.				
8. 4º ESO es un buen curso para realizar este proyecto.				
9. Me ha parecido un proyecto completo e interesante, a la vez que novedoso.				
10. Durante estas seis sesiones he logrado comprender el porqué de esta práctica y los peligros de la misma.				

10.

La relación del miedo al fracaso con el absentismo escolar y con la salud

Elia Andrés Sánchez, Andrea Ocampo Alegría y Elena Yin Ye

Universidad de Salamanca

Resumen

En la sociedad de hoy en día la educación académica es esencial y cada vez se precisan de más estudios y por tanto, conocimientos, por parte de las nuevas generaciones para poder alcanzar un puesto de trabajo. ¿El miedo a no poder conseguir ese éxito académico es el problema de que cada vez haya más absentismo escolar? ¿La sociedad está presionando demasiado a los jóvenes y siendo demasiado estrictos y juiciosos con ellos? ¿Estas nuevas expectativas sociales, las cuales están relacionadas con el éxito, están teniendo consecuencias negativas sobre la salud de los estudiantes?

En este estudio de paradigma cuantitativo, con diseño no experimental transversal, nos centraremos en la población de estudiantes de 15 años escolarizados en España. En él, intentaremos obtener respuestas a estas preguntas y, también confirmar si realmente hay o no relación entre el miedo al fracaso y el absentismo escolar, y el miedo al fracaso y la salud.

Esto lo conseguiremos realizando nuestra propia investigación, en donde los resultados muestran que el miedo al fracaso posee una relación nula con el absentismo escolar en contraposición con la relación inversa que presenta con la salud (de forma que al disminuir el nivel de salud aumenta el miedo al fracaso). A la vez, buscaremos información en investigaciones previas, para justificar nuestros resultados mediante las conclusiones obtenidas en otros estudios por medio de su comparación.

Finalmente, resaltaremos las limitaciones que hemos tenido a la hora de realizar nuestra investigación, y las posibles soluciones y mejoras que podríamos realizar en un futuro estudio relacionado con esta temática.

Introducción y desarrollo teórico

El informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) es “un proyecto de la OCDE para analizar el rendimiento del alumnado de 15 años en 3 áreas consideradas claves:

lectura, matemáticas y ciencias” (Trigo, 2008, p. 23). Es importante conocerlo ya que trabajaremos a partir de los datos recogidos en dicho informe en el año 2018.

En el siguiente trabajo, tras obtener los resultados del rendimiento académico recogidos en dicho documento, analizaremos mediante la recogida de conclusiones obtenidas de investigaciones anteriores en cuanto a la relación que hay entre el miedo al fracaso, el absentismo escolar ocasionalmente y la salud del individuo. Para ello, en primer lugar profundizaremos en las variables de nuestro estudio.

Miedo al fracaso

En cuanto al miedo al fracaso, podemos decir que los resultados del trabajo de Llanas et al. (2016) muestra que el sexo femenino se asocia a mayores niveles de miedos escolares y al fracaso que el masculino (aunque realmente no se sabe si esto se debe a una cuestión bio-genética o por la cultura o el rol de género, que provoca que los chicos expresen y registren menos sus miedos), de hecho, un 38,38% de niños de entre 7 y 17 años tienen entre sus miedos más frecuente el sacar malas notas.

Por otro lado, el miedo al fracaso se debe entre otras cosas a las críticas y a las evaluaciones sociales que las personas de su alrededor harían o la sociedad le vería. Por ello, es importante mencionar el estudio de Muñoz et. al. (2016), con una muestra de estudiantes de Secundaria de entre 13 y 17 años, el cual indicó que hay asociación entre el estrés del alumnado y la percepción de sus padres, los cuales tienen expectativas elevadas sobre los mismos o tiene muchas preocupaciones en cuanto a los errores que cometan (unos aspectos relacionados con el perfeccionismo desadaptativo). Solo las habilidades de autorregulación permiten alcanzar los objetivos que los alumnos tengan que cumplir, unas habilidades que les permitirán entender el estrés como un proceso o una respuesta adaptativa.

Esto demuestra cómo los adolescentes tienen miedo a fracasar académicamente por tener miedo a los errores (mal vistos en nuestra sociedad) y miedo a no cumplir con las expectativas paternas, lo que provoca el absentismo escolar.

Salud

La educación y la salud poseen una estrecha interrelación mutua. Por un lado, “la educación como inversión a largo plazo proporciona un incentivo para que los individuos se mantengan sanos y cosechen los beneficios de dicha inversión” (Cutler y Lleras-Muney, 2006 citado por Suhrcke, 2011, p. 2). Por tanto, podemos decir que se complementan proporcionalmente, ya que ambos aumentan o disminuyen paralelamente. Y, a largo plazo, a mayor educación hay un aumento en la concienciación de los buenos hábitos para la salud y la oportunidad de alcanzar una mejor posición económica en la sociedad, lo que origina en una creciente inversión hacia el bienestar del propio sujeto y ello contribuye a aumentar sus logros educativos (Suhrcke, 2011).

Una investigación recogida por González y Gimeno (2012) determina que “en España (...) el 23% de los menores entre 8 y 18 años tiene problemas de salud mental siendo además uno de los países donde se encuentra mayor relación entre el nivel socioeconómico y los problemas de salud mental en la infancia” (p. 18). Además, este autor también recoge que los mayores niveles de absentismo escolar se presentan en los menores que estén en situaciones de riesgo.

De igual manera “el fracaso y el absentismo escolar aumentan las probabilidades de marginación, de desempleo y de delincuencia en el futuro” (González y Gimeno, 2012, p. 18).

Absentismo escolar

Según la RAE, el absentismo escolar se define como “Abstención deliberada de acudir al lugar donde se cumple una obligación” (s.f., definición 1) o como “abandono habitual del desempeño de funciones y deberes propios del cargo” (s.f., definición 2).

“Podemos hablar de absentismo cuando el alumno/a en sí, el cual está matriculado/a en el estudio pertinente, deja de asistir de forma continua o variable a las aulas y a las clases por un motivo propio y personal.” (Castro, 2020, p.15)

Según Castro (2020) “el/a estudiante puede ser que actúe con una actitud de absentismo y de abandono porque no espera poder alcanzar los objetivos y tener éxito, no quiere recoger más fracaso.” (p.15), y, debido a que cede a ese miedo al fracaso, “estos/as, se anticipan al propio fracaso para poder reducir e incluso eliminar cualquier dolor o esfuerzo consecuente.” (Castro, 2020, p.15)

Y, como consecuencia, dichas ausencias, “en muchas ocasiones, conducen a lo que se conoce como abandono escolar, donde el/a estudiante, por el motivo que sea, tanto propio o decisivo del centro, deja finalmente los estudios. Cabe decir, que este abandono, suele traducirse finalmente, en fracaso.” (Castro, 2020, p.15)

Cardoso (2001) determina una clasificación de aspectos que alimentan al absentismo escolar, como son: la marginación social-familiar, las necesidades económicas, el abandono prematuro por irme a trabajos no remunerados, y los absentistas pasivos (los que están en clase físicamente pero no mentalmente). Este autor también afirma que estos problemas que afectan al absentismo escolar, afectan a todas las personas de todas las capas sociales.

La investigación de Llanas, et al. (2016), muestra cómo el absentismo está muy relacionado con el miedo al fracaso. En dicho estudio, se ha indicado que en torno al 40 % de los niños y adolescentes sufren miedos intensos, miedos que por los que hemos dicho anteriormente, hacen que los alumnos falten a la escuela con frecuencia, o falten a determinadas clases, lleguen tarde.

Llanas et al. (2016) observaron cómo en los primeros cursos de secundaria los temores escolares y sociales (como la crítica y el fracaso) se incrementan tanto que se convierten en los principales miedos del alumnado. Estos miedos, continúan presentes en el segundo ciclo de la ESO, e incluso aumentan aquellos que están relacionados con el rendimiento personal (académicamente hablando), con las relaciones interpersonales, con las críticas y las evaluaciones sociales. Por tanto, es normal que estos puedan llegar a manifestarse a través del malestar psicológico y generar por tanto el absentismo y el rechazo escolar.

Por otro lado, decir que no hay diferencias importantes en cuanto al absentismo escolar entre chicos y chicas (Llanas, et al., 2016). Lo que demuestra que el absentismo no está asociada al género.

Pero en cuanto al absentismo relacionado con la edad, se ha visto que sí hay una gran diferencia significativa en función de si estás en un curso u otro, de hecho, se ha visto cómo la puntuación media más alta de absentismo justificado se produce en el segundo ciclo de ESO (Llanas et al., 2016).

Metodología

Objetivos

- Analizar la relación que el miedo al fracaso tiene con las variables de salud y absentismo.
- Promover medidas de intervención o prevención sobre dichos problemas para los menores de edad.

Cuestiones de investigación

¿Tienen influencia la salud y el absentismo sobre el miedo al fracaso en los estudiantes de 15 años escolarizados en España?

Diseño de la Investigación

Trabajaremos bajo el paradigma cuantitativo, ya que nos centraremos exclusivamente en los datos numéricos, sin realizar ningún análisis subjetivo. En concreto estamos en un diseño no experimental, ya que nosotros no intervenimos de ninguna forma con la muestra, simplemente recogemos la información obtenida de ella. Más específicamente, será de tipo transversal, ya que se da en un momento concreto en el tiempo, y no se realiza un seguimiento progresivo de dichos sujetos.

Población y Muestra.

Nuestra población de referencia serían todos los estudiantes de 15 años escolarizados en España, ya que el estudio se realiza sobre este colectivo de personas con dichas características.

El tamaño de la muestra será el comprendido en los resultados de las pruebas PISA 2018, ya que trabajaremos con dicha base de datos, que cuenta con 1797 sujetos en un principio, pero posteriormente puede haber algún estudiante que no haya completado alguna de las pruebas y aparezca como ausente, por lo que podríamos disponer de una muestra inferior en tal caso.

Instrumentos de recogida de información

Dado que se trata de un análisis de datos secundarios procedentes de las pruebas PISA, los instrumentos son los directamente aplicados por la OCDE en las pruebas PISA 2018.

Variables que intervienen en la investigación

En nuestra investigación proponemos relacionar la variable criterio de miedo al fracaso (variable de escala), con las variables predictoras del estado de salud y el absentismo apreciado al faltar a algunas clases (variables ordinales).

Análisis de datos

Para llevar a cabo la investigación y analizar los datos emplearemos la técnica conocida como contraste de hipótesis, concretamente un contraste para k grupos independientes. Esto es así porque las dos variables predictoras que vamos a emplear son variables categóricas con más de dos opciones, en concreto con 4 y 3 cada una. Por ello, tendremos que realizar un contraste de hipótesis para 4 y para 3 grupos independientes.

Para realizar los análisis pertinentes bajo esta técnica emplearemos el software informático denominado JASP. Y cabe recalcar que trabajaremos con un nivel de significación del 5%, ya que nuestra investigación se encuentra dentro del marco de las Ciencias Sociales y dicho porcentaje es el nivel de error tipo alfa estándar empleado en ellas.

Resultados

Análisis del absentismo escolar (variable predictora 1) con el miedo al fracaso (variable criterio)

En la tabla 1 sobre las frecuencias, podemos observar como en todos los grupos contamos con una muestra superior a 30 sujetos, por lo que podemos continuar con el análisis sin arrastrar ningún tipo de sesgo debido al tamaño de la muestra. También cabe destacar la desigual distribución que se

presenta en los grupos, ya que por ejemplo el grupo de “five or more times” (n=38) tiene una muestra excesivamente inferior al de “never” (n=919).

Tabla 1: Tabla de frecuencias para la variable predictora de absentismo escolar.

Absentismo-02	Frecuencia	Porcentaje
Never	919	66,16%
One or two times	348	25,05%
Three or four times	84	6,05%
Five or more times	38	2,74%
Total	1389	100%

Para hacer aún más evidente de forma visual la diferencia de muestra entre los diferentes grupos, recogemos a continuación un **diagrama de barras**, gráfico 1.

Gráfico 1: Diagrama de barras de la variable predictora, absentismo escolar.

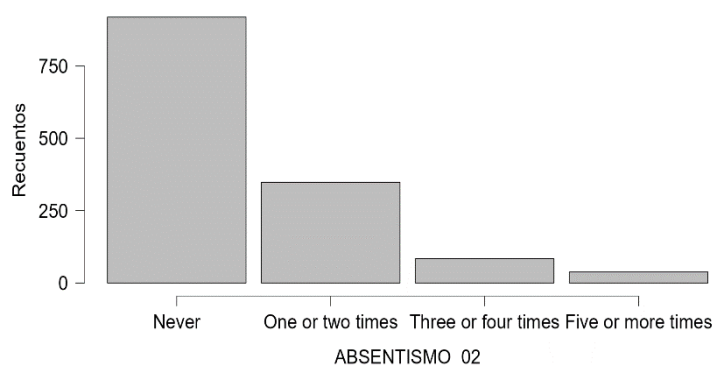


Tabla 2: Estadísticos descriptivos de la variable de contraste miedo al fracaso en base a la variable de agrupación, absentismo escolar.

Absentismo-02	Media	P₂₅	Mdn=P₅₀	P₇₅	S_x	Asimetría	Curtosis
Never	7,944	7,413	7,925	8,654	0,924	0,143	-0,184
1 or 2 times	7,997	7,413	7,970	8,564	0,957	0,155	-0,286
3 or 4 times	7,840	7,240	7,666	8,564	0,981	0,383	-0,353
5 or more times	8,144	7,341	8,210	9,194	1,214	-0,154	-1,113
Total	7,972	7,413	7,970	8,564	0,953	0,152	-0,305

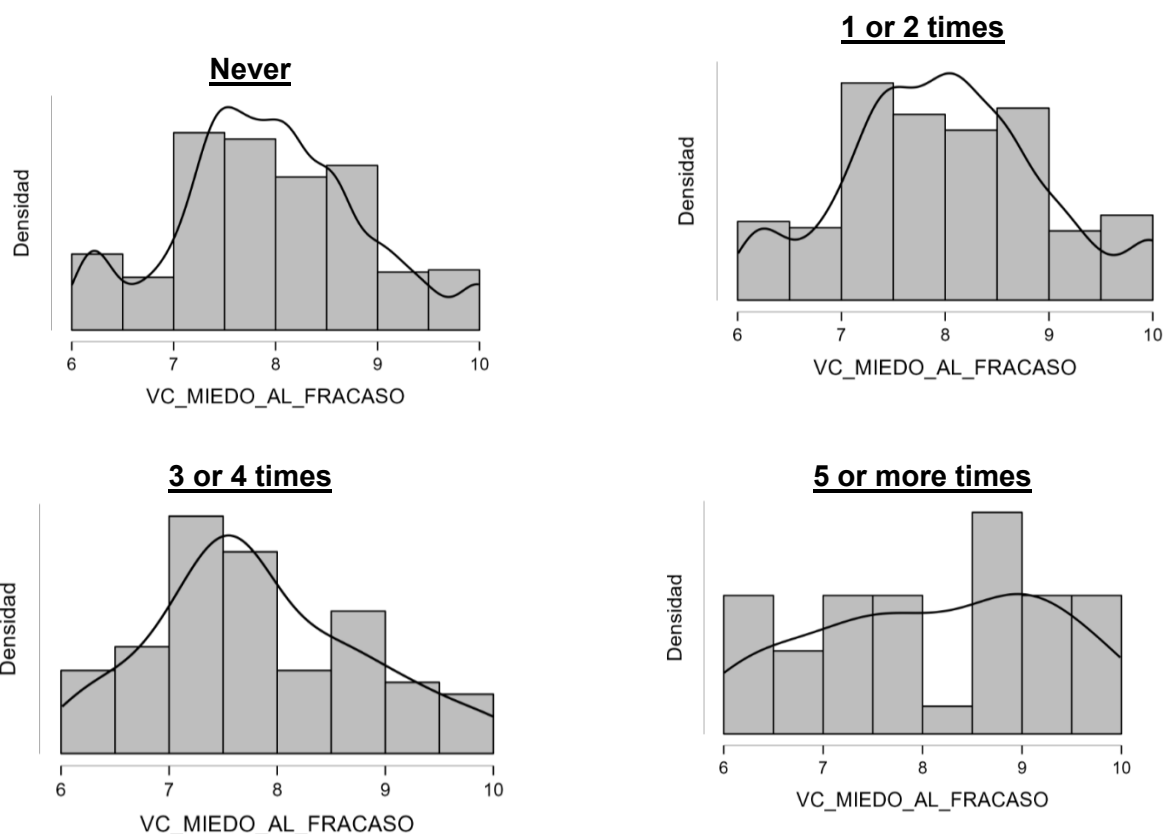
Como se aprecia en la tabla 2, en lo referente a la **tendencia central**, tanto las medias como las medianas parecen bastante próximas entre sí, excepto en “5 or more times” en donde es ligeramente superior al resto, pero de momento no sabemos si dichas diferencias resultan significativas o no.

En cuanto a la **dispersión** presente en los diferentes grupos es moderada, y al igual que con la tendencia central, los valores parecen bastante similares a excepción de “5 or more times” que es levemente superior.

Finalmente, los valores de **asimetría y curtosis**, se alejan levemente de cero, lo que nos podría poner en duda su normalidad, pero no son excesivos, aunque resulta importante destacar como valores más extremos la asimetría positiva de “3 or 4 times”, junto con la curtosis platicúrtica de este mismo grupo. Y de forma general indicar que la asimetría se presenta positiva en todos los grupos menos en “5 or more times” donde resulta negativa, mientras que la curtosis es platicúrtica en todos ellos.

Para analizar de forma gráfica lo explicado anteriormente, recogeremos los **histogramas** de cada grupo (gráfico 2), en donde apreciamos a simple vista que no encajan adecuadamente con la forma que presenta la distribución normal, sobre todo en el grupo de “5 or more times”.

Gráfico 2: Histogramas de la variable de contraste miedo al fracaso en base a la variable de agrupación, absentismo escolar, para cada grupo.



Para terminar de determinar si se cumple o no el supuesto de normalidad en los grupos, emplearemos la prueba de **Shapiro-Wilk** para determinar si la variable presenta una distribución normal o no, y para ello emplearemos las siguientes hipótesis:

H_0 : La distribución de los 4 grupos es normal.

H_1 : La distribución de alguno de los 4 grupos NO es normal.

Tabla 3: Prueba de Shapiro-Wilk para determinar la normalidad.

Absentismo-02	Shapiro-Wilk	p-valor
Never	0,973	<0,001
1 or 2 times	0,973	<0,001
3 or 4 times	0,962	0,015
5 or more times	0,939	0,042

Dado que tal y como se recoge en la tabla 3, en ninguno de los grupos el p-valor supera al nivel de significación ($5\% \rightarrow 0,05$), se debe concluir que ningún grupo cumple con una distribución normal, por lo que rechazaremos la hipótesis nula. A causa de ello, pasaremos a realizar un contraste no paramétrico y concretamente el contraste no paramétrico de la H de Kruskal-Wallis.

Como hemos concluido que la distribución de los grupos no es normal, no tiene sentido analizar la homocedasticidad, ya que se pasa directamente a un contraste no paramétrico, sin darle importancia a la existencia o no de igualdad de varianzas.

Dado a que no se cumple el supuesto previo de una distribución normal en la variable, deberemos de realizar el **contraste no paramétrico de la H de Kruskal-Wallis**, con las siguientes hipótesis:

H_0 : La mediana de los 4 grupos es igual

H_1 : La mediana de alguno de los 4 grupos NO es igual

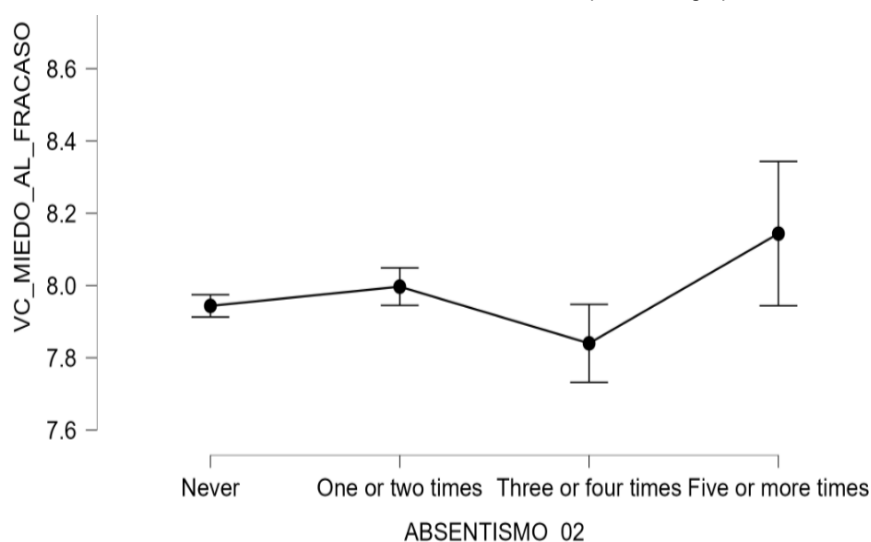
Tabla 4: Contraste no paramétrico de la H de Kruskal-Wallis.

F	p-valor	eta cuadrado
3,807	0,283	0,003

Al ser el p-valor recogido en la tabla 4, superior al nivel de significación ($5\% \rightarrow 0,05$) podemos concluir que no existen diferencias significativas entre las medianas de los diferentes grupos, es decir, que aceptamos la hipótesis nula. A causa de que no existen diferencias significativas, el estadístico del tamaño del efecto nos muestra que no hay efecto. De esta forma, concluimos finalmente que el absentismo escolar no tiene una relación significativa con el miedo al fracaso.

Para apreciar de forma más gráfica esta conclusión, presentamos a continuación un gráfico (gráfico 3) en el que se observa claramente cómo entre todos los grupos coincide un rango de sus intervalos.

Gráfico 3: Gráfico de medianas del miedo al fracaso con intervalos de confianza para cada grupo de la variable absentismo escolar.



Debido a que el resultado del contraste de hipótesis nos ha determinado que no existan diferencias significativas, no es necesario realizar las pruebas post-hoc, ya que al no haber diferencias entre sí, no tenemos que averiguar entre cuáles parejas se dan.

Análisis de la salud (variable predictora 2) con el miedo al fracaso (variable criterio)

Al realizar la tabla 5 de frecuencia, apreciamos como el grupo “poor” no cumple con el supuesto de obtener una muestra superior a 30 sujetos, por estos motivos vamos a realizar el resto del análisis obviando esta categoría. Esto es así ya que si analizamos teniendo en cuenta dicha categoría estaríamos arrastrando un error y sesgando la muestra. De esta forma, obtenemos una nueva tabla de frecuencias (tabla 6):

Tabla 5: Tabla de frecuencias de la variable predictora de salud.

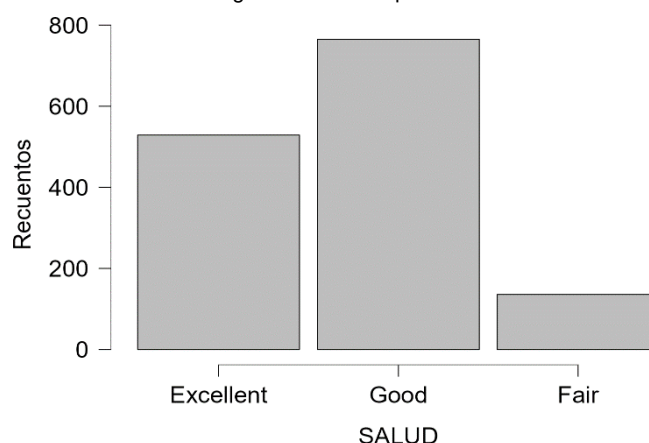
Salud	Frecuencia	Porcentaje
Excellent (excelente)	529	36,533%
Good (buena)	765	52,831%
Fair (justa)	136	9,392%
Poor (pobre)	18	1,243%
Total	1.448	100%

De esta forma, apreciamos que en los 3 grupos con los que nos hemos quedado si cuentan con más de **30 sujetos** cada uno, por lo que ahora sí podemos continuar el análisis sin sesgar la muestra. También cabe destacar que la **distribución** entre los grupos es bastante desigual, aspecto que podemos apreciar de forma visual en el siguiente **gráfico** (gráfico 4).

Tabla 6: Tabla de frecuencias reajustada

Salud	Frecuencia	Porcentaje
Excellent (excelente)	529	36,993%
Good (buena)	765	53,497%
Fair (justa)	136	9,510%
Total	1.430	100%

Gráfico 4: Diagrama de barras para la variable salud



Como se aprecia en la tabla 7, en lo referente a la **tendencia central**, tanto las medias como las medianas se observan unas diferencias de alrededor de medio punto entre los diferentes grupos, aunque de momento no sabemos si dichas diferencias resultan significativas o no.

En cuanto a la **dispersión** presente en los diferentes grupos es moderada en todos ellos, siendo la más inferior el grupo “good” y la más elevada el grupo “fair”.

Finalmente, los valores de **asimetría y curtosis**, se alejan ligeramente de cero, lo que nos podría poner en duda su normalidad, pero no son excesivos, aunque resulta importante destacar como valores más extremos la asimetría positiva del grupo “good”, junto con la curtosis muy mesocurtica del grupo “fair”. Y de forma general indicar que la asimetría se presenta positiva en todos los grupos menos en “fair” donde resulta negativa, mientras que la curtosis es platicúrtica en todos ellos.

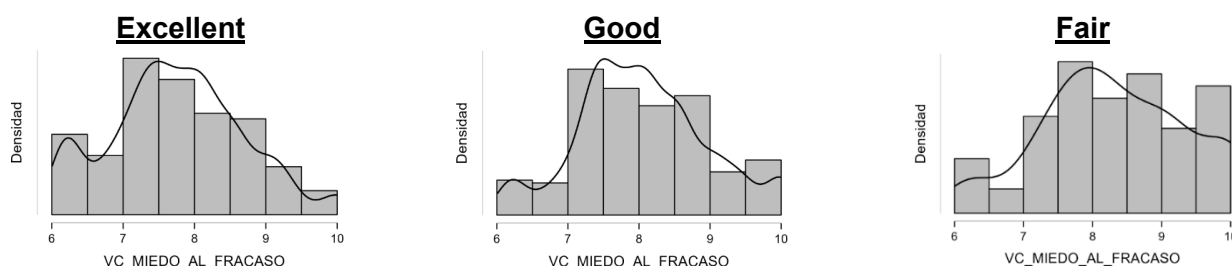
Tabla 7: Estadísticos descriptivos de la variable de contraste miedo al fracaso en relación a la variable predictora de salud.

Salud	Media	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	S _x	Asimetría	Curtosis
Excellent	7,759	7,140	7,720	8,276	0,928	0,187	-0,315
Good	8,049	7,413	7,970	8,564	0,908	0,197	-0,187
Fair	8,312	7,666	8,210	9,111	1,055	-0,091	-0,613

Total 7,968 7,413 7,925 8,564 0,946 0,170 -0,288

Para apreciar de forma gráfica lo explicado anteriormente, recogeremos los **histogramas** de cada grupo (gráfico 5), en donde podemos apreciar de forma visual que no encajan adecuadamente con la forma que presenta la distribución normal, sobre todo en el grupo de “fair”.

Gráfico 5: Histogramas de la variable miedo al fracaso para cada grupo de la variable salud.



Al igual que en análisis anterior (3.1) para analizar si se cumple el supuesto de normalidad en los grupos emplearemos la prueba de **Shapiro-Wilk** para determinar si la variable presenta una distribución normal o no, y para ello emplearemos las siguientes hipótesis:

H_0 : La distribución de los 4 grupos es normal.

H_1 : La distribución de alguno de los 4 grupos NO es normal.

Tabla 8: Prueba de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad.

Salud	Shapiro-Wilk	p-valor
Excellent	0,971	<0,001
Good	0,973	<0,001
Poor	0,959	<0,001

Dado que tal y como se recoge en la tabla 8, en ninguno de los grupos el p-valor supera al nivel de significación ($5\% \rightarrow 0,05$), se debe concluir que ningún grupo cumple con una distribución normal, por lo que rechazamos la hipótesis nula. A causa de ello, pasaremos a realizar de nuevo un contraste no paramétrico, concretamente el contraste no paramétrico de la H de Kruskal-Wallis.

Al igual que en el apartado 3.1, como hemos concluido que la distribución de los grupos no es normal, no tiene sentido analizar la homocedasticidad, ya que se pasa directamente a un contraste no paramétrico, sin darle importancia a la existencia o no de igualdad de varianzas.

Dado a que no se cumple el supuesto previo de una distribución normal en la variable, deberemos de realizar el **contraste no paramétrico de la H de Kruskal-Wallis**, con las siguientes hipótesis:

H_0 : La mediana de los 4 grupos es igual.

H_1 : La mediana de alguno de los 4 grupos NO es igual.

Tabla 9: Contraste de hipótesis no paramétrico de la H de Kruskal-Wallis.

F	p-valor	eta cuadrado
42,846	<0,001	0,035

Al ser el p-valor recogido en la tabla 9, inferior al nivel de significación (5% $\rightarrow$ 0,05) podemos concluir que sí existen diferencias significativas entre las medianas de los diferentes grupos, es decir, que rechazamos la hipótesis nula. Además, dado al estadístico del tamaño del efecto eta cuadrado, podemos determinar que las diferencias entre las medianas tiene unos efectos bajos. De esta forma, concluimos finalmente que la salud si tiene una relación significativa con el miedo al fracaso.

Realizaremos entonces las **pruebas post-hoc** dado que hemos concluido que si existen diferencias significativas, y queremos hallar entre qué grupos se dan dichas diferencias, y para eso utilizaremos las pruebas post-hoc de **Dunn** y partiremos de las siguientes hipótesis:

H₀: La mediana de la pareja comparada es igual.

H₁: La mediana de la pareja comparada NO es igual.

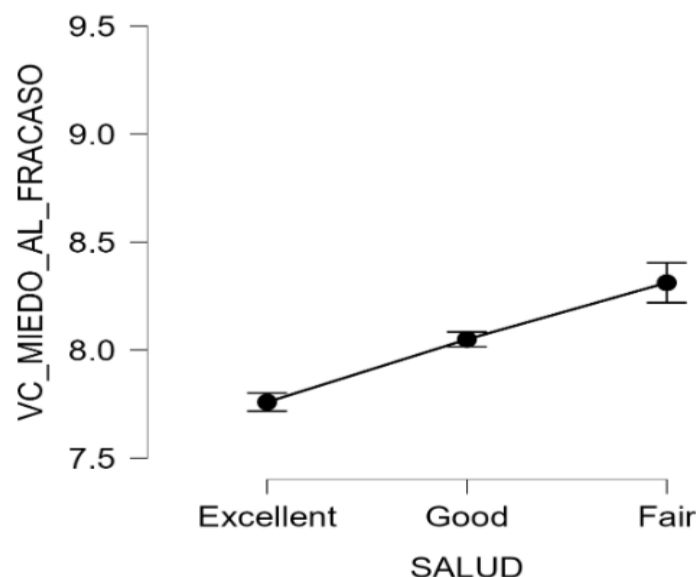
Tabla 10: Resultado de las pruebas post-hoc.

	Dif. medias	z	p-valor	d de Cohen
Excellent-Good	-0,290	-5,056	<0,001	-0,312
Excellent-Fair	-0,553	-5,671	<0,001	-0,594
Good-Fair	-0,262	-2,766	0,003	-0,282

Ante los datos mostrados en la tabla 10, observamos como el p-valor de las 3 combinaciones posibles es inferior al nivel de significación (5% $\rightarrow$ 0,05), por lo que deberemos de rechazar la hipótesis nula y finalizar recalando que las diferencias significativas se encuentran entre todos los grupos, de manera que no hay una pareja cuyas medianas sean iguales, sino que ninguna es igual a otra, todas son diferentes entre sí. Los efectos de esas diferencias son en función de la pareja seleccionada de una intensidad tanto baja (Good-Fair), como media (Excellent-Good) y como alta (Excellent-Fair).

Para apreciar de forma más gráfica esta conclusión, presentamos a continuación un gráfico (gráfico 6) en el que se observa claramente cómo no coinciden los rango de los intervalos de los diferentes grupos.

Gráfico 6: Gráfico de medianas del miedo al fracaso con intervalos de confianza para cada grupo de la variable salud.



Discusión y conclusiones

En el análisis que nosotras hemos realizado, hemos obtenido como conclusiones extrapolables a la población de referencia, como son que el absentismo escolar, a pesar de lo que se pudiera pensar, no guarda relación con el miedo al fracaso, ya que en el estudio se muestran que no existen diferencias significativas entre las medianas de ambas variables. Pero por el contrario, al relacionar el miedo al fracaso con el estado de salud, sí que encontramos que guardan relación entre sí, ya que en este caso sí existen diferencias significativas. Este hecho nos indica con un nivel de intensidad tanto media como baja y alta, en función de las distintas categorías, que a mayor estado de salud, encontramos menor nivel de miedo al fracaso, y viceversa, de forma que presentan una relación inversa dichas variables.

En comparación con otros estudios, podemos confirmar que, a pesar de lo que en este estudio se demuestra, la mayoría de los estudios sí que relacionan el miedo al fracaso con el absentismo escolar. Esto es así, debido a que lo que motiva al absentismo es el no cumplimiento con las expectativas sociales, lo que hace que los alumnos directamente abandonen ciertas materias o no vayan con frecuencia a clase para que se les juzgue por el hecho de ser unos rebeldes y no por no tener capacidades mentales suficientes, lo que avergonzaría a las personas de su entorno más que si no van a clase por el anterior motivo explicado. Por último, mencionar que, al igual que en este estudio, otros estudios también señalan la estrecha relación que hay entre la salud y el miedo al fracaso.

Como hecho futuro, creemos que se debería incidir más en investigaciones de este tipo, ya que son muy escasas y verdaderamente resultan muy relevantes. Además, si se cuenta con los recursos necesarios, las investigaciones pueden ir a mayor escala y dejar menos eslabones sueltos al incluir nuevas variables en dichos estudios, para tener así unos conocimientos más concretos y exactos de las causalidades y consecuencias y, así, la posibilidad de emplear nuevas acciones educativas más eficaces para erradicar los problemas escolares.

De esta forma serían investigaciones más completas ya que nosotras contamos con muchas limitaciones, como la escasez de fuentes de información en relación a las variables predictoras:

En cuanto a la salud en general, los estudios contemporáneos están enfocados muy mayoritariamente en la salud mental, ahora en auge por su importancia en la actualidad y debido a que era un tema ligeramente controvertido y por ello poco desarrollado en el pasado. Esto hace que pocas investigaciones se centren en una visión que englobe más aspectos de dicha variable como hemos tenido que aplicar en este estudio.

Con respecto al absentismo escolar, hemos podido hallar una cantidad considerable de datos respecto a ello, pero, a pesar de ello, las documentaciones no describían suficientemente este fenómeno, ya que a la hora de especificarlas englobaban todos los tipos de ausencias posibles en el mismo término de “absentismo”, independientemente de si eran ocasionales o frecuentes, un hecho que consideramos que puede ser un factor importante en cuanto a una diferencia que pueda presentar en las consecuencias del hecho, ya que únicamente se enfocaban en las relaciones de este fenómeno con otras variables para ver sus repercusiones.

Por otro lado, en cuanto a la variable criterio del miedo al fracaso es donde hemos tenido mayor escasez de referencias para definirla, esto es debido quizás al poco enfoque que hemos tenido a lo largo de las décadas en analizar las consecuencias poco favorables del nivel académico del educando visto desde una perspectiva conductual y no profundizando en las manifestaciones intrínsecas del alumno, ya que el tema de la salud mental era controvertido como mencionamos anteriormente. Y por ello, no hemos logrado hallar ninguna mención sobre el miedo al fracaso en relación con las otras variables sino innumerables estudios del fracaso escolar visto únicamente desde un enfoque cuantitativo y relacional.

Tras objetar dichas carencias halladas, creemos que sería interesante en los estudios futuros que tengan en cuenta dos aspectos. Por un lado, antes de enfocarnos en las causalidades de las interrelaciones de las variables, tener en cuenta el hecho fundamental de ver todos los aspectos y manifestaciones del objeto de estudio que tenga en sí y si ya hay clasificaciones de tipos respecto a ello, al igual que con las variables predictoras que seleccionemos, y, posteriormente escoger un tipo específico de cada variable en vez de la variable en general. Eso nos aportaría el beneficio de describir dichos fenómenos con mayor precisión y por ende especificar en mayor profundidad los sucesos. Creemos que esta es la clave para asociar con mayor exactitud las verdaderas causalidades y, en consecuencia de ello, el punto de cambio para crear medidas más eficaces para menguar estas problemáticas presentes en las aulas.

Por otro lado, podríamos comprobar las relaciones que existen de nuestra variable criterio con más variables predictoras, ya que solo nos hemos centrado en la salud y el absentismo II, lo que da cabida a que aún quedan incoherencias entre los resultados cuantitativos y los conocimientos cualitativos de este estudio a los que podemos sacar más conclusiones de mayor precisión.

Pero en cuanto a este último aspecto mencionado, lo podemos realizar de dos maneras, la selección de un mayor número de variables predictoras globales diferentes, como se han estado realizando en innumerables estudios, o, con los distintos tipos de manifestaciones dentro de una misma denominación de la variable predictora global, como hemos hecho en nuestro estudio con el absentismo, que le hemos diferenciado en absentismo I, absentismo II y absentismo III dependiendo de la frecuencia que el alumnado falta a clase. Este último modo de selección más concretado, aparte de aportarnos información sobre la relación que existe cada una de estas variables con la variable criterio y una mayor cantidad de posibles correlaciones, podemos realizar una comparación entre los resultados obtenidos de las posibles diferencias consecuenciales entre dichas variables predictoras para marcar una mayor diferenciación entre los subtipos que puede presentar una

misma variable. Y tras ello, si obtenemos un intervalo de diferencia lo suficiente significativo, podremos usar dicho estudio en favor para justificar la necesidad de precisar en las definiciones de variables como hemos defendido anteriormente.

Finalmente, podemos ayudar y colaborar ya que gracias a nuestro análisis y los demás existentes, se podrían plantear diversas medidas y estrategias nuevas para mejorar en los aspectos negativos que se puedan concluir de las diversas investigaciones. Además, debido a los límites que hemos detectado a la hora de proceder con nuestra investigación y a las posibles mejoras para llenar esas carencias, podemos interferir positivamente en las implicaciones prácticas a la hora de innovar los recursos y metodologías ya existentes.

Con ello conseguimos fomentar un buen desarrollo individual más consciente a todos los niveles y a mayor profundidad, y en este caso concreto, con especial incidencia en el ámbito educativo y social.

Referencias

Cardoso, H. A. (2001). Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 9-14.

Castro, M. (2020). *¿Qué se esconde detrás del fracaso escolar? investigación de un caso real: El proyecto Password*. UVIC. [trealeu_a2020_castro_miriam_detras_fracaso_escolar.pdf\(uvic.cat\)](http://realeu.a2020_castro_miriam_detras_fracaso_escolar.pdf(uvic.cat))

González, F., & Gimeno, A. (2012). Perfil de salud y escolar en menores con medidas de protección y de programas sociales. *Escritos de psicología*, 5(1), 17-24.

Llanas, C., Moreno, S., Sandín, B., Valiente, R. M., y Chorot, P. (2016). *¿Por qué los alumnos de secundaria y bachiller rechazan ir a clase? Análisis del absentismo escolar justificado, razones del mismo y miedos escolares en una muestra de estudiantes de secundaria y bachiller*. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64122>

Muñoz, A. J., López, C., Portolés, A. y González, J. (2016). Percepción de estrés e indicadores de perfeccionismo en estudiantes de secundaria. *Psicología y educación: presente y futuro*, 2016, 2784-2792. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6227066>

Real Academia Española (s.f.) Absentismo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 14 de diciembre de 2022, de <https://dle.rae.es/absentismo>

Suhrcke M (2011). *The impact of health and health behaviours on educational outcomes in highincome countries: a review of the evidence*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.

Trigo, V. (2008). *Comentarios sobre el informe PISA 2006. Manual formativo de ACTA*, 47, 21-29.

11.

Factores influyentes en la elección del Grado: Una investigación experimental en alumnos universitarios.

Elena Blanco Riobos, Claudia Shima Ruano y Marina Villanueva Iglesias

Universidad de Salamanca

Introducción/Presentación

Son muchos y variados los motivos que llevan a las personas a elegir determinadas cosas a lo largo de su vida, como en el caso del presente estudio la elección del Grado de estudios superiores, aspecto que en parte determinará el futuro que seguirá la vida de estas personas.

De esta forma, se analizan distintas variables que pueden influir en esta elección y que llevan a una permanencia en esos estudios, con un objetivo final claro a la hora de terminar el grado. Para ello se analizan las respuestas de una muestra seleccionada, pudiendo observar determinados factores influyentes y cómo ello puede venir determinado por la rama de conocimiento en la que se encuadre el grado en específico.

Con ello se pretende arrojar algo más de información a todas las variables que se pueden considerar y cómo ello puede afectar a las charlas orientativas que se den en las escuelas, pudiendo hacer una clasificación de los grados según estas variables que serán presentadas y clarificar algo más las diversas opiniones que pueden tener los estudiantes sobre estos temas.

Justificación/Antecedentes/Marco teórico

Desde el comienzo de la historia, la elección de un futuro laboral venía predeterminada principalmente por aquellas profesiones que abundaran en la familia, es decir, se funcionaba bajo la herencia familiar, con dificultad para ascender socialmente o hacer un cambio laboral grande. Sin embargo, con el paso de los años, esta práctica se ha visto en gran parte disminuida, pues ya no es la única opción que se baraja al tomar este tipo de decisiones, ahora entran en juego aspectos como el salario, la vocación, la empleabilidad... Por lo cual sería adecuado hablar de los protagonistas de esta 'difícil' decisión, los adolescentes, una etapa crucial en la vida de cada uno en estas decisiones, para bien o para mal, pueden acabar repercutiendo para su futuro.

En esta edad se les plantea a los estudiantes (sobre todo en la ESO y Bachillerato) una serie de elecciones relacionadas con su futuro académico que pueden llevar muchas veces a situaciones de inseguridad, para aquellos que no tienen muy claro qué quieren; y casos de mucha seguridad, en los que los alumnos tienen certeza de qué camino van a tomar.

Se sobreentiende que llegadas estas edades, los estudiantes poseen un desarrollo madurativo que les va a permitir de alguna manera elegir su propio camino académico.

El adolescente, a través de las actividades realizadas en esos años, adquiere experiencia escolar en destrezas y contenidos (formación), aumenta el conocimiento de sí mismo (self), construye una realidad sociocultural (representación mental) y toma conciencia de la trascendencia del "juego" en el que está inmerso, resolviendo problemas (toma de decisiones) que son ya parte de su vida futura. (Rivas, 2003, p.3)

A lo largo de este trabajo se tratará el tema de los valores/factores que influyen en los adolescentes a la hora de escoger determinadas carreras universitarias. Cabe resaltar que como dice Rivas (2003) el problema de elección vocacional no depende realmente tanto de factores externos si no de la idea que el adolescente se crea tras ser influido por estos.

Aquí podría introducirse el término de la "autoeficacia", que sería pertinente definir como los "juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento" (Menghi et al., 2015). La percepción que cada persona tiene de sí misma es muy importante a la hora de escoger qué carrera cursar puesto que de esta manera sus preferencias irán ligadas a las habilidades que tengan o no en ciertas materias.

Por ello, en gran parte de los casos, la elección viene determinada por la vocación del estudiante, asimismo influida por su autoeficacia, pero no es el único factor a tener en cuenta. En ocasiones, el entorno familiar, el sueldo que se va a obtener con la profesión, la empleabilidad... también son componentes de interés. Todos estos elementos crecen bajo el paraguas de los valores. La forma de los sujetos de percibir el mundo se ve influenciada por factores como la educación que reciben o la sociedad en la que se desarrollan. Los valores nos acompañan desde nuestra infancia y, en cierta medida, son un elemento que nos predispone en algunos aspectos. Estos evolucionan de manera cronológica, paralelamente a los cambios en nuestra sociedad.

El estudio planteado busca indagar si existe una influencia, ya sea directa o indirecta, de los valores que se van a tratar a lo largo de esta investigación: familiares, de género, influenciados por el grupo de iguales y las salidas profesionales sobre la elección de un futuro profesional.

Para ello, se pretende estudiar cada uno de los factores por separado de modo que se pueda saber cómo a cada individuo le afecta a la hora de elegir el grado universitario a cursar. Pues muchas veces se sigue el lema de *a más información, más garantía de éxito en la toma de decisiones* (Reséndiz et al., 2019), que consigue que los estudiantes abarquen diferentes ámbitos influyentes para poder tomar la decisión más correcta y sensata a la hora de elegir aquello que en gran parte determinará su futuro. De esta forma se alude al valor familiar como aquel rol que representa la familia para el sujeto, de forma que se busca conocer los intereses familiares que pueden intervenir en una decisión, las posibles soluciones que una familia proponga, el propio alcance económico y social de la misma, junto con el estilo parental que en la familia pueda dominar, puesto que ello puede afectar a la dependencia parental de los progenitores a la hora de tomar decisiones complejas. Observando este valor/factor, se tiene en cuenta que en estudios realizados se ha podido concluir que la figura materna es la que ejerce una mayor influencia en el aspecto de la elección, puesto que se configura como la persona más significativa dentro de la familia como norma general (López & Hernández, 2018).

Por otro lado, es importante considerar el rol que toma el grupo de iguales (amigos) a la hora de tomar ciertas decisiones, aunque en el momento de la elección de carrera la influencia que la amistad podría generar, no se ve claramente representada, puesto que de nuevo en López y Hernández (2018), los amigos no aparecen como una figura significativa para la toma de esta decisión, sino que sorprendentemente parece entre lo menos importante de considerar.

En cuanto a los aspectos de género, es muy común que los sujetos se vean afectados por las particularidades tradicionales asociadas al rol masculino y femenino. En muchos casos, estas diferencias se encuentran relacionadas con su oficio. Antaño, podía considerarse una idea generalizada que las mujeres eran aquellas encargadas del hogar y la familia, mientras que la función paterna residía en provisión económica, *breadwinner*, lo que suponía largas jornadas fuera del domicilio familiar (Mander, 2004).

De hecho también hay algunos estudios, como los de Hackett y Betz (1981), que afirman que la elección por parte de hombres y mujeres viene determinada otra vez por su relación con la *autoeficacia*. Por lo que podría decirse que la percepción que tienen las mujeres de sí mismas son más débiles que las de los hombres, evitando así la elección de carreras tradicionalmente masculinas. Las creencias de autoeficacia actúan como moderadores de las diferencias de género en las elecciones de carreras y cursos (Olaz, 2003).

Desde bien temprano y a lo largo de toda la vida se atribuyen diferentes roles a niños y niñas, como por ejemplo:

Se considera que los niños tienden a ser competitivos, aventureros, disfrutan de tareas que implican riesgos, gustan de construir cosas y de jugar con juguetes mecánicos, a la vez que están más interesados por tareas relacionadas a las matemáticas, las ciencias y la tecnología. A su vez, se considera a las niñas como cooperativas, cariñosas, gentiles, caritativas, intuitivas, más emotivas, menos racionales, y más interesadas por tareas relacionadas a la lectura, la escritura, las danzas y las relaciones interpersonales. (Olaz, 2003)

Con ello se tiene en cuenta que estas diferencias pueden afectar a la elección, a la vez que pueden ser notables en la brecha salarial que aparece en torno al género, aspecto importante a considerar por el hecho de ser mujer u hombre, a la hora de escoger un futuro laboral determinado. Este último punto, se encuentra en relación directa con el factor restante de nuestra investigación, que se presenta a continuación.

Finalmente, en cuanto al factor empleabilidad y salario futuro, podrían ir de la mano puesto que uno de los intereses de los estudiantes por conseguir un buen empleo es el salario que este acompañe, lo cual determinará en cierta manera su calidad de vida en un futuro. “La necesidad de cubrir nuestras necesidades básicas y el hacer frente a un nivel de vida en alza creciente hace inevitable que al empezar un proceso de elección vocacional te preguntes qué tanta prioridad debes darle a este aspecto” (Sánchez, 2010, p. 6).

De hecho, un estudio realizado a una serie de estudiantes indica que el 22,2% de la muestra de alumnos consultados, otorga un valor importante al salario que pueda obtener en un futuro, ejerciendo de algo relacionado con su carrera (Torres & Tamayo, 2018).

Lo cual refleja que sí es un factor importante para los alumnos a la hora de escoger carrera. Sin embargo, como todo hay que tener en cuenta siempre las habilidades de cada uno así como los propios intereses, puesto que no va todo el mundo a ser igual de válido para todo (Sánchez, 2010).

De esta forma es importante considerar que dentro de cada factor influyen una serie de valores determinantes, que guiarán en cierta medida las posibles opciones o salidas profesionales a considerar.

Además de estudios generales, existen una serie de ellos enfocados al ámbito educativo. Tomando en cuenta que los valores acompañan a los individuos en los cambios sociales, resulta vital indagar en la adquisición de los mismos durante el periodo de formación básica (González-Gijón et al., 2020). En este estudio se tuvieron en cuenta los siguientes tipos de valores: Corporales, intelectuales, afectivos, individuales, morales, estéticos, sociales, políticos, ecológicos, instrumentales y religiosos.

Con esta investigación se pretende, además de proporcionarnos a nosotras mismas información de curiosidad, estudiar de qué manera influyen los factores externos a la hora de escoger un futuro académico y profesional y, sobre todo, conocer si predominan estos frente a los factores individuales tales como, habilidades, intereses...puesto que dicha elección es una decisión que no debería depender del nivel de presión que ejerza la familia, el medio social o económico, debe entenderse como un aspecto propio de cada individuo (Torres & Tamayo, 2018).

Metodología

Hipótesis:

- El género influye en los valores personales orientados a la carrera.
- Existen notables diferencias de género en ciertas carreras de la rama de educación.
- La familia influye sobre los estudiantes a la hora de escoger su vía profesional.
- El grupo de iguales influye en la decisión de los adolescentes a la hora de orientar su futuro laboral.
- Las salidas profesionales (*empleabilidad, salario y aportación a la sociedad*) que ofrece cada grado influye en la elección de carrera/ grado de los estudiantes.

Objetivo general:

- Estudiar cómo diferentes valores (género, familia, iguales y salidas profesionales) afectan en los alumnos a la hora de escoger su futuro profesional.

Objetivos específicos:

- Conocer las motivaciones que llevan a un estudiante a escoger una carrera.
- Estudiar si las carreras que tienen mayor grado de empleabilidad son más elegidas que las que tienen menos.
- Conocer hasta qué punto influyen los intereses familiares en la elección de un ámbito laboral.
- Estudiar la influencia del grupo de iguales a la hora de escoger un futuro laboral.
- Comprobar si los estándares de género afectan en la elección de determinados grados universitarios.

Paradigma y enfoque metodológico

- Paradigma interpretativo: En primer lugar nuestra investigación está relacionada con el estudio de personas y además de cómo los diferentes valores que vamos a estudiar influyen actualmente en la predilección por parte de las estudiantes a escoger diferentes carreras. Añadiendo a esto que nuestro estudio se basa en la mezcla y uso de técnicas cualitativas y cuantitativas.
- Enfoque mixto: Hemos escogido este enfoque debido a nuestra consideración de las técnicas tanto cualitativas como cuantitativas igual de importantes. Por un lado, es oportuno poder

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

acceder a los datos objetivos y numéricos de lo estudiado, pero consideramos de igual forma esencial comprender por qué estos son así.

Variables:

- Dependiente: Diferentes ramas (ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud, arte y humanidades, ingeniería y arquitectura y ciencias) posibles de estudio.
- Independiente: Valores que vamos a estudiar (género, familia, grupo de iguales y empleabilidad).
- Extrañas: influencia de la sociedad, la cultura...

Población, muestra y muestreo:

- Población: conjunto de estudiantes de la USAL.
- Muestreo: Muestreo no probabilístico, intencional por disponibilidad, puesto que no tenemos opciones de alcanzar un número determinado de personas de cada carrera.
- Muestra: estudiantes de las diferentes ramas de conocimiento de la USAL, de 1º a 4º curso de carrera (de cualquier año de carrera).

Instrumentos empleados para recoger información:

En esta investigación se emplea una entrevista, para abarcar el ámbito cualitativo, y una encuesta (cuestionario) que abarca el ámbito cuantitativo. De esta forma se cumple con el enfoque mixto planteado, y permite conocer aquellos aspectos que se buscan estudiar a lo largo de la investigación planteada.

Para poner algo de contexto en cuanto a los instrumentos que se van a utilizar, se presenta la entrevista, un instrumento o técnica de recogida de información en investigación, caracterizada por ser cualitativa, subjetiva y desarrollada en un ambiente artificial que puede recoger sentimientos, emociones, pensamientos... Es una conversación, bien online o presencial, entre dos partes: el entrevistador y el sujeto, pudiendo ser el sujeto individual, grupal o de varios grupos. La entrevista cuenta con diferentes clasificaciones, según la finalidad (inicial, de seguimiento y final), el número de participantes y la estructuración: estructurada (la empleada en este caso), semiestructurada y no estructurada. Y, por otra parte, se podría definir al cuestionario como "instrumento que consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión que se desea investigar y cuyas respuestas han de plasmarse por escrito" (Martín Izard, 2010).

Resultados

En este apartado se detallarán las características de los diversos ítems que están recogidos en nuestro trabajo. Para su análisis hemos realizado un cuestionario en el que se ha preguntado acerca de cuál es la motivación que lleva a los estudiantes universitarios a elegir determinadas carreras.

Para este trabajo contamos con 72 participantes de los cuales: 60 de ellos son mujeres (figura 3) y 12 hombres (figura 4), esto nos indica que posiblemente los datos que hemos obtenidos no son del todo representativos puesto las respuestas están orientadas a un perfil muy concreto que son las mujeres y más concretamente como podemos ver en la Figura 1, mujeres estudiantes en carreras de ramas de ciencias sociales.

En el caso de los hombres, Figura 2, en su mayoría pertenecen a la rama de ingeniería pero, como ya hemos mencionado, es complicado comparar ambos ya que no hay el mismo número de participantes por ambas partes.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

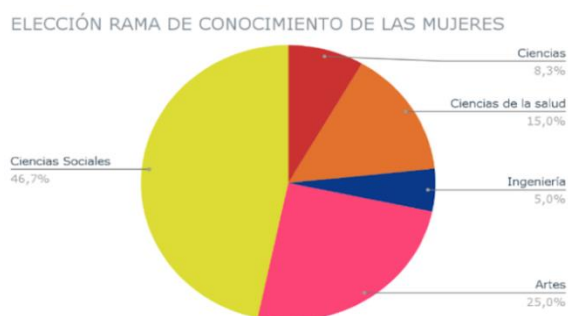


Figura 1. Elección de rama de conocimiento de las mujeres

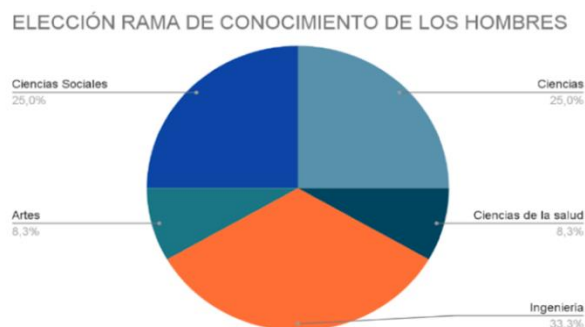


Figura 2. Elección de rama de conocimiento de los hombres

Fuente. *Elaboración propia*

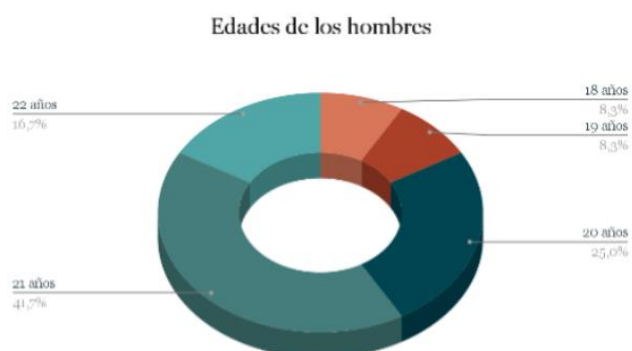


Figura 3. Edades de los hombres participantes

Fuente. *Elaboración propia*

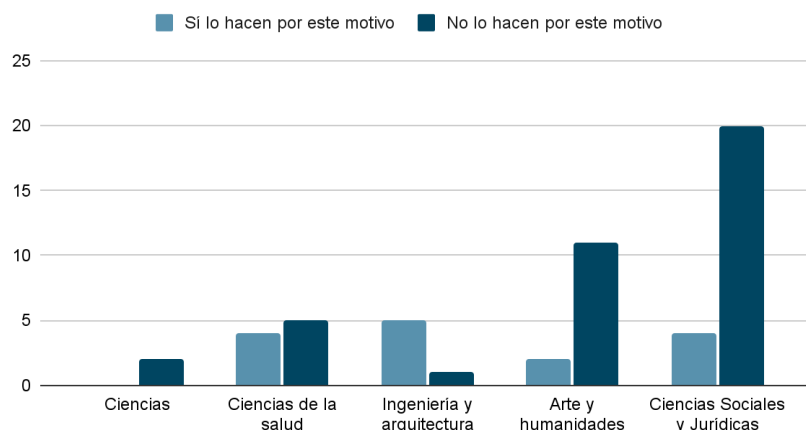


Figura 4. Edades de las mujeres participantes

Fuente. *Elaboración propia*

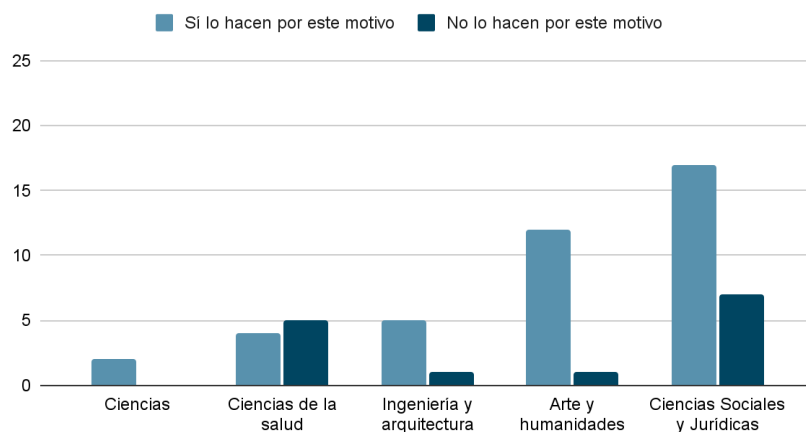
Si se sigue analizando los datos obtenidos tras el cuestionario es importante aludir a los motivos que llevan a los estudiantes a estudiar determinadas carreras según la rama del conocimiento en la que se encuentran.

Motivo de Estudio Carrera: Salario



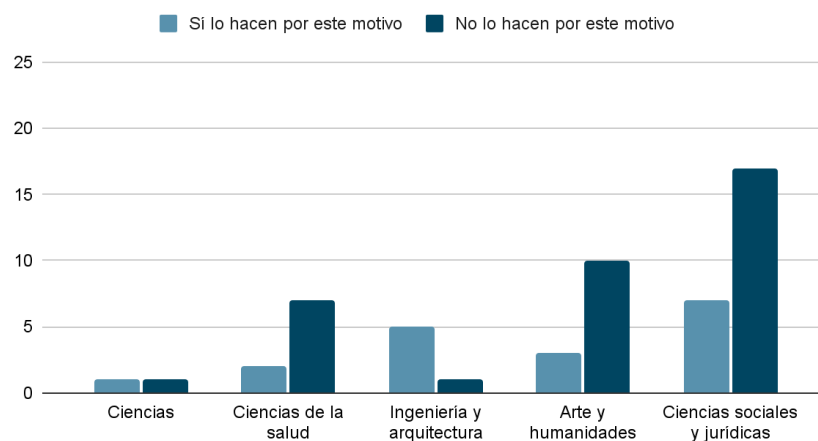
En cuanto al “salario”, podemos observar que, por lo general, la mayoría de las decisiones en cuanto a la elección de una carrera profesional no están basadas en este aspecto. Sin embargo, llama la atención que en la rama de ingeniería y arquitectura gran parte de los usuarios toman en cuenta el sueldo.

Motivo de Estudio Carrera: Vocación



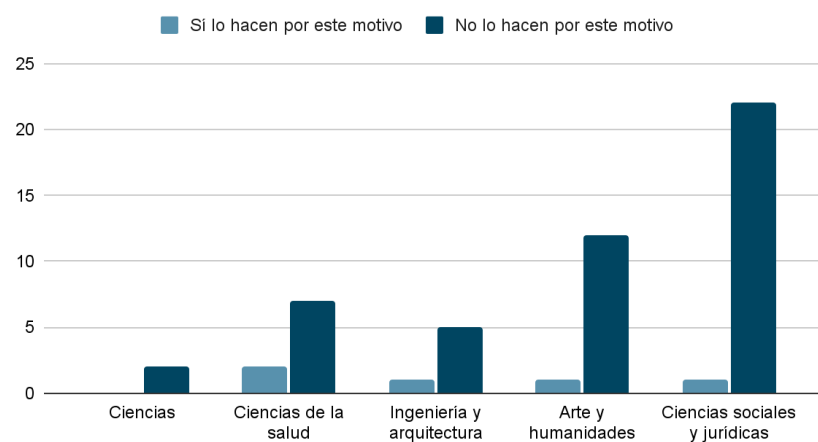
En lo relacionado con la “vocación”, la mayoría de ramas tienen una relación muy estrecha con la decisión de su estudio partiendo de la vocación. Sobre todo destacan los ámbitos de ciencias sociales y jurídicas, arte y humanidades e ingeniería y arquitectura en los que la diferencia es significativa entre el número de individuos que lo realiza por vocación y aquellos que no.

Motivo estudio de carrera: Empleabilidad



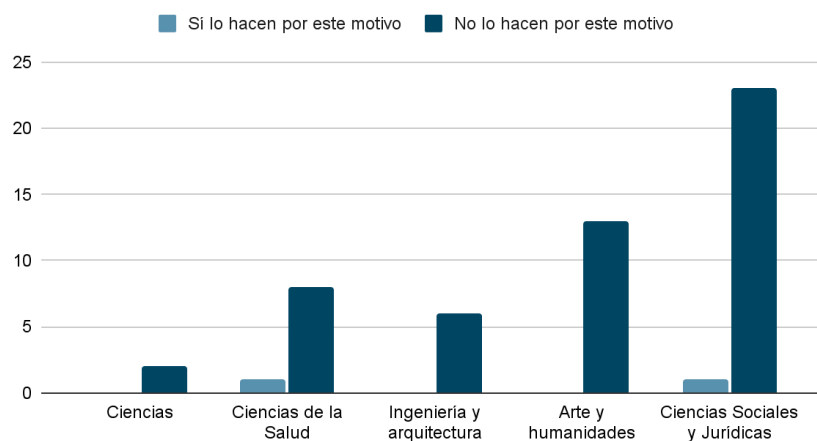
En el caso del motivo “empleabilidad” podemos ver que prácticamente en todas las ramas, los estudiantes no han elegido sus carreras por este motivo, a excepción de ingeniería y arquitectura que parece ser la rama en la que su elección ha sido motivada por la empleabilidad que estos puedan tener en el futuro.

Motivo de Estudio de Carrera: Es lo que podía estudiar



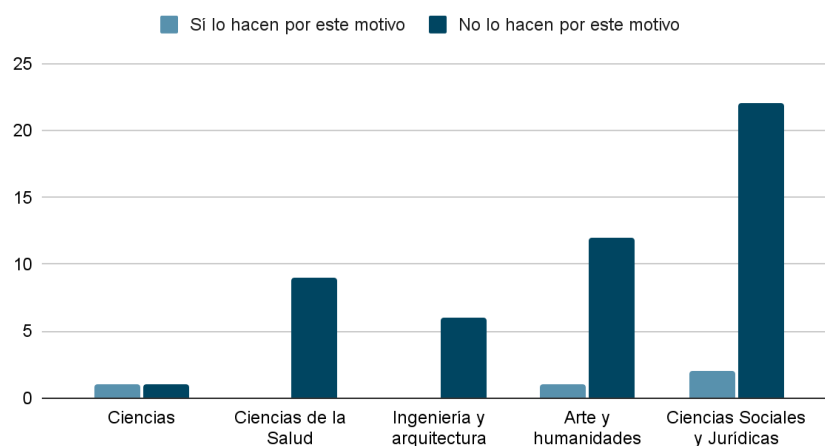
Por otra parte, podemos ver que muy pocos han elegido su carrera por motivos en los que se les ha obligado a cursarla, ya sea porque la nota no les permitía estudiar otras cosas, por el coste que podría suponer otra...etc. Podemos ver que la mayoría han tenido clara su elección de carrera por otros motivos.

Motivo de Estudio Carrera: Herencia Familiar



En cuanto al motivo de la “herencia familiar” es importante recalcar que en la mayoría de las ramas de conocimiento los estudiantes no valoran esta opción como prioritaria, salvo en algunos casos como en las Ciencias de la Salud o en las Ciencias Sociales y Jurídicas donde hay alumnos (2) que contemplan esta opción futura.

Motivo de Estudio Carrera: Otros



Finalmente, en cuanto a otros motivos se puede ver que hay estudiantes de ciertas ramas, primordialmente de la de Ciencias Sociales y Jurídicas que afirman contemplar otros motivos de estudio además de los propuestos en el cuestionario, de tal forma que sería interesante conocer cuáles pueden ser esos otros motivos.

Una vez analizados los motivos que llevaron a esos estudiantes a elegir carrera, también estaban incluidas en el cuestionario unas preguntas en una escala Likert del 1 al 4, estableciendo el 1 como de acuerdo y el 4 como desacuerdo, ante los diversos ítems planteados. Dichas preguntas hacen referencia a factores externos o personales que se van a ir analizando a continuación.

Escogí esa rama en bachillerato porque así podía estar con mis amigos en clase

Rama del conocimiento.	Media.	Desviación típica.
Ciencias.	3.857	0.378
Ciencias de la salud.	3.125	1.356
Ingeniería y arquitectura.	4	0
Arte y humanidades.	4	0
Ciencias sociales y jurídicas	3.667	0.917

Aquí se puede observar que la gran mayoría no estuvo condicionada por la presencia o no de sus compañeros en clase puesto que la media de todos es casi 4 o 4 en algunos casos, además observando la desviación típica no es prácticamente nada significativa. El único dato que salta un poco más a la vista es el de la rama de los alumnos que eligieron Ciencias de la Salud, siendo su media 3 y una desviación típica de 1.3, esa media quizá no sea del todo representativa.

He tenido muy en cuenta la opinión de mis amigos

Rama del conocimiento.	Media.	Desviación típica.
Ciencias.	3.857	0.378
Ciencias de la salud.	3.125	1.356
Ingeniería y arquitectura.	4	0
Arte y humanidades.	3.727	0.467
Ciencias sociales y jurídicas	3.750	0.532

En este caso, la mayoría de alumnos no ha tenido muy en cuenta la opinión de sus amigos a la hora de escoger la carrera, sin embargo es visible, como en el caso anterior, que en la rama de las Ciencias de la Salud, la media no es muy representativa en cuanto a los sujetos que han respondido.

Me he sentido presionado alguna vez por mi familia a estudiar una carrera concreta.

Rama del conocimiento.	Media.	Desviación típica.
Ciencias.	3.571	0.535
Ciencias de la salud.	3	1.414
Ingeniería y arquitectura.	4	0
Arte y humanidades.	2.455	1.128
Ciencias sociales y jurídicas	3.417	0.929

Al igual que venimos comentando anteriormente, la razón de la presión familiar no ha supuesto un motivo a destacar a la hora de elegir carrera, sin embargo en la rama de Artes y Humanidades sí que es destacable la media que se ha obtenido, puesto que si nos fijamos en su desviación típica, no es nada representativa debido a la diversidad de respuestas obtenidas y tan dispares dentro de la escala 1-4.

Estoy estudiando esta carrera porque tengo trabajo asegurado en un negocio familiar

Rama del conocimiento.	Media.	Desviación típica.
Ciencias.	4	0
Ciencias de la salud.	3	1.414
Ingeniería y arquitectura.	4	0
Arte y humanidades.	4	0
Ciencias sociales y jurídicas	3.958	0.204

Siguiendo con el análisis, en cuanto a esta variable es apreciable que la mayoría de estudiantes no gozan de esta oportunidad directa de entrada al mercado laboral, sin embargo de nuevo en el caso de Ciencias de la Salud, este aspecto es destacado porque la media no es representativa, por lo cual puede haber habido gente que se encuentre de acuerdo y también en desacuerdo, lo que dificulta su valoración.

Estudio esta carrera porque tengo muchas posibilidades laborales cuando la finalice

Rama del conocimiento.	Media.	Desviación típica.
Ciencias.	2.429	0.976
Ciencias de la salud.	2.250	1.035
Ingeniería y arquitectura.	3	0
Arte y humanidades.	3.273	0.647
Ciencias sociales y jurídicas	2.875	0.992

Las respuestas referidas a esta variable por lo general tienden más al desacuerdo en todas las ramas del conocimiento. Esto quiere decir que la mayoría de individuos no han considerado en gran medida factor esencial la empleabilidad. Sin embargo, teniendo en cuenta la desviación típica, la rama de ciencias de la salud no posee una media completamente representativa por lo que hay variedad de opinión entre los sujetos en cuanto a la presente variable.

Estudio esta carrera porque puedo ganar mucho dinero con mi profesión

Rama del conocimiento.	Media.	Desviación típica.
Ciencias.	3.286	0.951
Ciencias de la salud.	2.375	1.188
Ingeniería y arquitectura.	2.500	0.707
Arte y humanidades.	3.818	0.405
Ciencias sociales y jurídicas	3.167	0.761

En este caso, la mayoría de ramas giran sobre todo en torno al desacuerdo. Esto quiere decir que ganar dinero no es un motivo esencial a tener en cuenta en prácticamente ninguno de los ámbitos. Para afirmar esto tomamos como referencia la media puesto que en la mayoría de ramas es representativa. Por el contrario, en las ciencias de la salud, la desviación típica es realmente elevada con respecto a la escala con la que tratamos, por ello, no podemos generalizar en esta dirección.

He dejado de lado mi carrera soñada porque no tenía salidas laborales

Rama del conocimiento.	Media.	Desviación típica.
Ciencias.	4	0
Ciencias de la salud.	2.875	1.553
Ingeniería y arquitectura.	4	0
Arte y humanidades.	3.364	1.206
Ciencias sociales y jurídicas	3.750	0.676

En este caso los estudiantes muestran respuestas algo más dispares que en casos anteriores, como cabe destacar el hecho de los sujetos de Ciencias de la Salud, donde pueden aparecer más personas que hayan dejado “escapar sus sueños” por las pocas salidas laborales que ello le podía ofrecer.

En mi clase hay más chicos que chicas

Rama del conocimiento.	Media.	Desviación típica.
Ciencias.	1.857	0.900
Ciencias de la salud.	3.375	1.188
Ingeniería y arquitectura.	1.500	0.707
Arte y humanidades.	3.818	0.405
Ciencias sociales y jurídicas	3.875	0.448

En mi clase hay más chicas que chicos

Rama del conocimiento.	Media.	Desviación típica.
Ciencias.	3.429	0.787
Ciencias de la salud.	1.250	0.707
Ingeniería y arquitectura.	3	1.414
Arte y humanidades.	1.273	0.467
Ciencias sociales y jurídicas	1.542	1.062

Se analiza también la respuesta de los estudiantes ante el hecho de que haya más chicos en el aula que chicas, y viceversa; observando en ambos casos que es apreciable la presencia mayoritaria masculina en aulas de ramas de ciencias e ingenierías, que en el caso de mayor presencia femenina se observa que son más las mujeres en aulas de CCSS, arte y ciencias de la salud.

Alguna vez me han juzgado porque mi carrera era “de chicos” o “de chicas”

Rama del conocimiento.	Media.	Desviación típica.
Ciencias.	3.857	0.378
Ciencias de la salud.	3.125	1.356
Ingeniería y arquitectura.	3	1.414
Arte y humanidades.	3.818	0.405
Ciencias sociales y jurídicas	3.875	0.448

**Nota: las tablas y gráficos insertados son de elaboración propia.*

Ya para finalizar se analiza la última variable que se encuentra de nuevo relacionada con el género. En este caso las respuestas son dispares en todas las ramas, destacando las de ciencias de la salud e ingeniería y arquitectura, donde las medias no son tan representativas, lo que no nos permite saber ciertamente cuál es la respuesta idónea de todos los sujetos.

Discusión y conclusiones

Esta investigación ha supuesto nuestra inmersión desde cero a un mundo completamente inexplorado para nosotras. El tema escogido resulta cercano a nuestra experiencia personal reciente, pues hace un año aproximadamente tomábamos una decisión que determinaría por completo el rumbo de nuestras vidas. Precisamente por este motivo de inexperiencia, nuestro acceso a la información se encontraba muy limitado y el cuestionario propuesto no alcanzó una muestra de población amplia y variada. Ligado también a este condicionamiento, como hemos ido mencionando a lo largo del trabajo, los datos obtenidos no son del todo representativos. Así, nos hemos encontrado con la poca participación por parte de los hombres o la existencia de un gran número de mujeres del ámbito de las ciencias sociales. Eso ha supuesto que nuestros resultados sean muy dispares y, por lo tanto, no nos ha permitido extrapolarlos abiertamente a la población en sí misma.

Reflexionando sobre el tema, llegamos a la conclusión de que es oportuno, para futuros estudios que requieran recogida de información, asegurarnos una muestra fiel a la realidad general. Asimismo, resulta conveniente que sea quizás una muestra más extensa, para poder contar con multitud de opiniones y, de esta forma, generalizar con mayor fundamento.

Pese a estos puntos adversos, la experiencia en el sector de la investigación nos ha resultado satisfactoria y motivadora. A partir de estudios como el presente, es posible analizar diversos temas en profundidad. De esta forma, logramos conocer de dónde partimos y hacia dónde vamos. En nuestro ámbito profesional, como guías educativas, es nuestro deber responder a cualquier infortunio que se nos plantee y la investigación puede ser uno de nuestros ases bajo la manga para comenzar a cambiar el mundo.

Referencias

- González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., Amaro-Agudo, A., Soriano-Díaz, A., González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., Amaro-Agudo, A., & Soriano-Díaz, A. (2020). Estudio de los valores en el alumnado que cursa el grado de maestro en educación primaria en las universidades públicas de Andalucía. *Formación universitaria*, 13(2), 83-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200083>
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- López, D. & Hernández, A. (2018). Influencia familiar y personas significativas en la elección de carrera universitaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21 (3), 923-940. <https://www.medicigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=83170>
- Mander, R. (2004). *Men and Maternity*. Psychology Press.
- Martín Izard, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: Cuestionario y entrevista. En S. Nieto (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.145-168). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3416712>
- Menghi, M. S., Oros, L. B., & Abreu Marinho, R. (2015). *Estudio psicométrico de la Escala de Auto-eficacia Docente de Albert Bandura en una muestra argentina*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14947>

Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13). Recuperado 17 de abril de 2022, de <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>

Reséndiz, J. L. A., Hernández, Y. M., López, L. Y. C., Lugo, E. S., & Ruiz, H. D. M. (2019). Toma de decisiones para elegir una carrera profesional. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 6(11), 49-56. <https://doi.org/10.29057/estr.v6i11.3837>

Rivas, F. (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del psicólogo*, 84, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=871142>

Sánchez, M. (2010). *Elegir carrera: Manual Express para el Alumno*. <http://files.aula25.web-node.es/200000249-3b95a3c8fe/C%C3%93MO%20DECIDIR%20UNA%20CARRERA.docx>

Torres, G. B., & Tamayo, M. A. V. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: En estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 12(20), 35-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6309708>

12.

Deporte y salud mental en el ámbito educativo

Diego Cano Hernán, Juan Carlos Guerrero Casado, Luis Javier Cabrera Pérez, Laura Jiménez Villar y José Ángel Pérez

Universidad de Salamanca

Introducción

En este estudio se han analizado las opiniones de los estudiantes de 1º del Grado en Maestro de Educación Primaria sobre la actividad física y la salud mental en el ámbito educativo.

El tema seleccionado fue 'El deporte y la Salud Mental en el ámbito educativo'. Hemos elegido este tema porque es uno de los temas más preocupantes en la sociedad actual, en lo que respecta a la integridad física y emocional del alumnado de España.

El objetivo de este trabajo es conocer la percepción de futuros docentes sobre los beneficios de la actividad física y el deporte en el estado emocional y/o la salud mental del alumnado.

Esto ha sido un tema tabú durante muchos años, pero hoy en día la salud mental y emocional se encuentra presente en el día a día, junto al problema de la salud física, por ejemplo, la obesidad. Por esto muchos estudios enlazan estos dos problemas como uno solo, justificando que si somos capaces de mantener el cuerpo sano la mente también y viceversa.

Nuestro estudio sigue una estructura clara y sencilla. En el segundo apartado se presenta el marco teórico en el que hemos estudiado diversos artículos de algunos autores relacionados con nuestra investigación. En el tercer apartado nos centramos en la metodología, en la que nos planteamos las cuestiones de investigación, el enfoque y diseño empleado, los objetivos, los destinatarios y los instrumentos de recogida de información.

En el cuarto apartado se exponen los resultados obtenidos del cuestionario realizado a nuestros compañeros de 1º del Grado en Maestro en Educación Primaria.

Por último, en el quinto apartado discutimos los resultados obtenidos respondiendo a las cuestiones del estudio que nos habíamos planteado inicialmente.

Marco teórico

Respecto a los antecedentes, encontramos diversos artículos sobre el tema que presentan resultados muy claros.

En primer lugar, García-Valencia (2013) señala que la inteligencia emocional presenta una asociación positiva con una mejor calidad de vida, así como con la práctica de diferentes estilos de vida saludables y con el bienestar físico y mental. De otro modo, queremos destacar la importancia de que el deporte facilita estados de relajación, al mismo tiempo que ayuda a afrontar los retos de la vida cotidiana y estar bien con uno mismo. Por otro lado, la actitud de los estudiantes a la hora de practicar actividades físico-deportivas debe entenderse como una forma para la promoción de la salud.

Hay muchos beneficios de participar en actividad física en términos de calidad de vida y para combatir la depresión y la ansiedad dado que cuando las personas se involucran en sus actividades simultáneamente realizan muchos procesos mentales y sociales que mejoran el rendimiento académico y facilitan una mejor calidad de vida de las personas (Vallejo & Zuleta, 2019).

Por ejemplo, el estudio de Angarita-Ortiz et al. (2020) tenía como objetivo principal analizar la diferencia entre inteligencia emocional y la actividad física en estudiantes de universitarios. En este estudio se empleó una metodología cuantitativa con un diseño no experimental transversal en una muestra de 100 individuos, formada por dos grupos que poseían características diferentes. Uno de los grupos estaba compuesto por cincuenta estudiantes activos en la universidad que habían practicado deporte de alta intensidad al menos cuatro meses y el otro grupo no practica actividad física. Obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que practican actividad física y los que no. Se concluyó que entre más frecuente es la actividad física, mayor es la claridad y la reparación emocional.

Posteriormente, analizamos de nuevo otros artículos de investigación relacionados con nuestro tema. En este caso, el objetivo principal era el de valorar la relación entre depresión y ansiedad y el nivel de actividad física en la adolescencia.

En el estudio de Vallejo y Zuleta (2019) se analizó la asociación entre la actividad física y la depresión y la ansiedad, y se tuvieron en cuenta otras variables como el género y el nivel educativo. Obtuvieron que estudiantes de Primaria y Secundaria presentaban más estados de ansiedad que de depresión. Concluyen que el hecho de realizar alguna actividad física en el tiempo libre disminuye la probabilidad de manifestar síntomas depresivos y niveles de ansiedad, de acuerdo con las declaraciones obtenidas en los cuestionarios, así pues, a mayor inactividad física por el escolar durante la semana, será más propenso a sufrir síntomas depresivos y ansiedad-rasgo.

En esta línea, Herrera et al. (2012) analizaron la relación entre la depresión y ansiedad (como indicadores de salud psicológica) y el nivel de actividad física en la adolescencia. Los resultados obtenidos señalan la importancia de promocionar una actividad física regular en niveles preuniversitarios, de manera que los adolescentes adquieran lo más tempranamente posible hábitos de vida saludables, antes de su incorporación a la vida universitaria. La aparición de síntomas relacionados con la ansiedad y/o depresión entre los jóvenes tiene su origen en una serie de factores como pueden ser la realización de exámenes, el autoritarismo pedagógico, los problemas de adaptación al centro, los fracasos académicos y las dificultades a la hora de cumplir las expectativas sobre su rendimiento o las pérdidas afectivas entre otros factores. No obstante, a pesar de todos estos factores, es importante destacar la influencia de la práctica físico-deportiva, que podrían contrarrestar sus efectos y actuar como protección. Los autores encontraron que existe una correlación negativa entre la ansiedad y los niveles de actividad física. Se obtuvo que a mayor

actividad física en la escuela menor es el miedo. En cuanto al género, se observó que los hombres tienen una mayor participación en el deporte.

En resumen, existen muchos beneficios de realizar actividad física como mejorar la calidad de vida, así como prevenir o disminuir los síntomas de la depresión y la ansiedad (Vallejo & Zuleta, 2019).

Metodología

A continuación, se presentan las cuestiones de investigación, el enfoque, los destinatarios y los instrumentos de recogida de información de este estudio.

Cuestiones de investigación

- ¿Qué beneficios perciben los futuros maestros sobre realizar actividad física y deporte?
- ¿Cuál es la percepción de los futuros maestros sobre la actividad física y el desarrollo de un problema de salud mental?

Enfoque y diseño

En cuanto al enfoque de este estudio es cuantitativo y se trata de un diseño no experimental de corte transversal (Hernández-Sampieri, 2014). Esto significa que no hay un grupo de control y que será medido solamente en un momento determinado.

Población y muestra

La población de la investigación es la que está formada por los estudiantes de 1º del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Por otro lado, el muestreo es no probabilístico intencional o de conveniencia ya que hemos utilizado como muestra a los alumnos de nuestra clase. El cuestionario lo respondieron 33 estudiantes de 1º del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Instrumentos de recogida de información

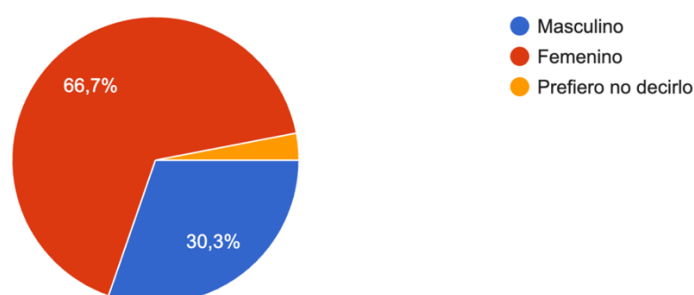
El instrumento que hemos utilizado para la recogida de información ha sido un cuestionario electrónico elaborado ad hoc, que permite una respuesta rápida y unos resultados claros y generales, además de fáciles de analizar. El cuestionario consta de 12 preguntas, de las cuales 10 son de escala Likert (siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo) y una de ellas de respuesta abierta.

Resultados

Se llevó a cabo un análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario realizado por 33 estudiantes. En la Figura 1 se presenta el porcentaje de los participantes según el género. El 66,7% son mujeres, frente al 30,3% que son hombres. Hay una persona que prefiere no decirlo.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Figura 1. Porcentaje según el género.



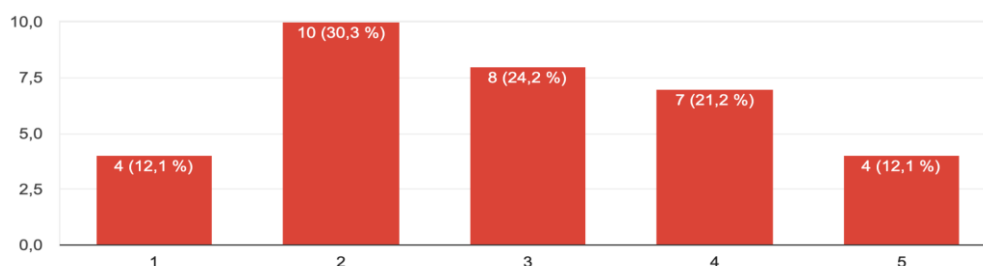
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 se puede observar que el 30,3% realizan poca actividad física y 12,1% casi nada. Sin embargo, un pequeño porcentaje (12,1%) realiza mucha actividad física a lo largo de la semana.

Figura 2. Frecuencia con la que se realiza actividad física.

Frecuencia con la que realiza actividad física.

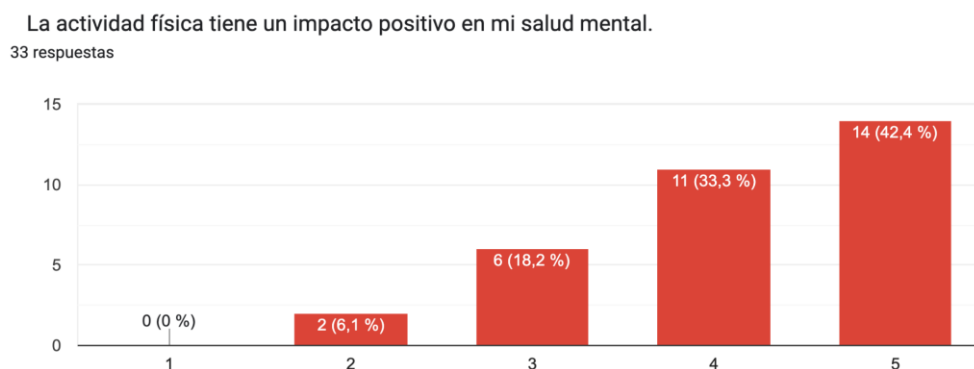
33 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al ítem “la actividad física tiene un impacto positivo en salud mental”, la mayoría de los encuestados (42%) están totalmente de acuerdo en que la actividad física tiene un impacto positivo en su salud mental, y un 33% no están totalmente de acuerdo (Figura 3).

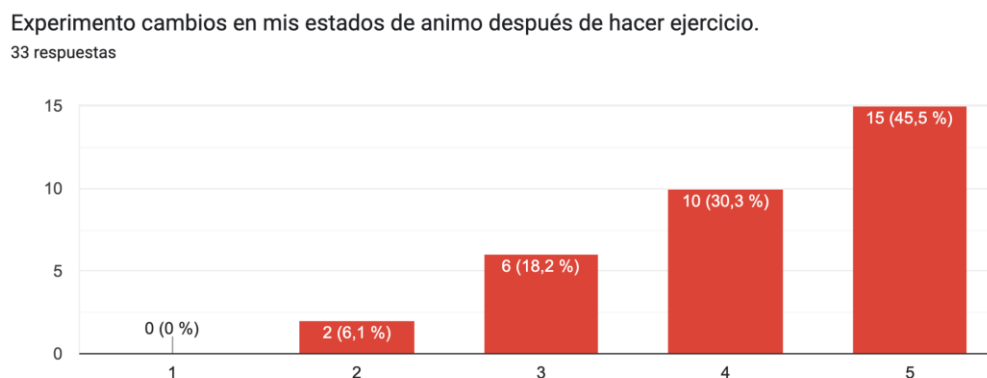
Figura 3. Respuestas al ítem “La actividad física tiene un impacto positivo en salud mental”.



Fuente: Elaboración propia.

En relación con el ítem “cambios de estado de ánimo con el ejercicio”, la mayoría de los participantes (45,5%) considera que experimenta cambios de ánimo después de realizar actividad física (Figura 4).

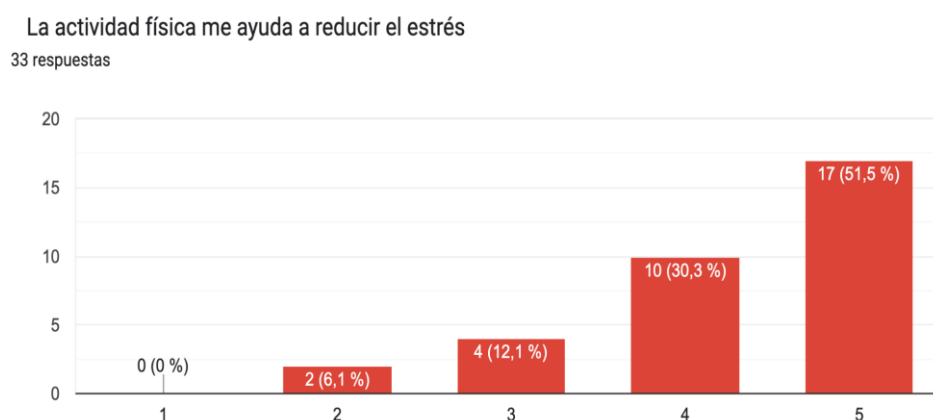
Figura 4. Respuestas al ítem “Cambios de estado de ánimo con el ejercicio”.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al ítem “la actividad física reduce el estrés”, más de la mitad de las personas (51,5%) están totalmente de acuerdo en que la actividad física les ayuda a reducir el estrés. Ninguna persona está totalmente en desacuerdo (Figura 5).

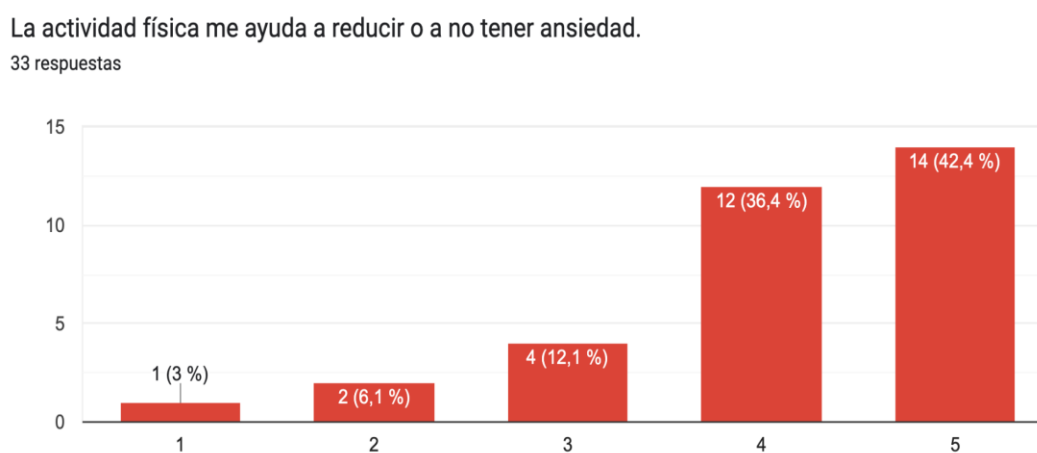
Figura 5. Respuestas al ítem “La actividad física reduce el estrés”.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al ítem “la actividad física me ayuda a reducir o a no tener ansiedad”, un 42,4% de las personas está totalmente de acuerdo en que la actividad física le ayuda a reducir la ansiedad o a no tener ansiedad. Sin embargo, hay un 3% que está totalmente en desacuerdo. Por lo general, la mayoría cree que sí ayuda a reducirla o a no tenerla (Figura 6).

Figura 6. Respuestas al ítem “La actividad física me ayuda a reducir o a no tener ansiedad”.



Fuente: Elaboración propia.

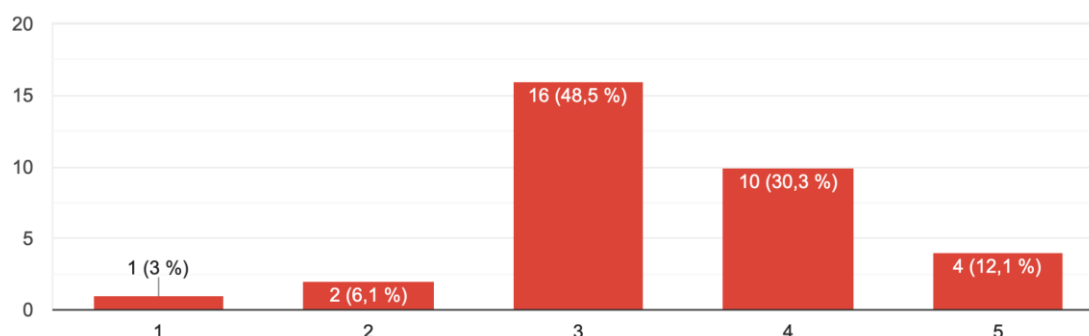
Respecto al ítem “el deporte mejora el ánimo en el aula”, la mayoría de las personas no están ni de acuerdo ni en desacuerdo (48%), una mediana parte (30%) están de acuerdo,

una pequeña parte (12%) está totalmente de acuerdo y una persona está totalmente en desacuerdo (Figura 7).

Figura 7. Respuestas al ítem “La actividad física mejora mi estado de ánimo en el aula”.

La actividad física mejora mi estado de ánimo en el aula.

33 respuestas



Elaboración propia.

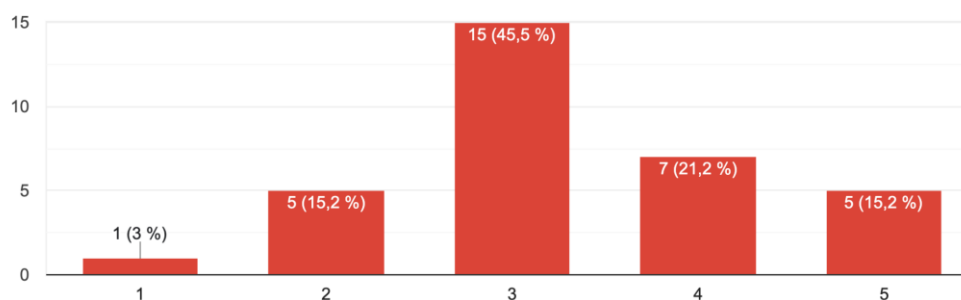
Fuente:

Respecto al ítem “el deporte mejora la motivación en el aula”, los resultados no varían mucho en comparación al estado de ánimo en el aula.

Figura 8. Respuestas al ítem “el deporte mejora la motivación en el aula”.

La actividad física mejora mi motivación en el aula.

33 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

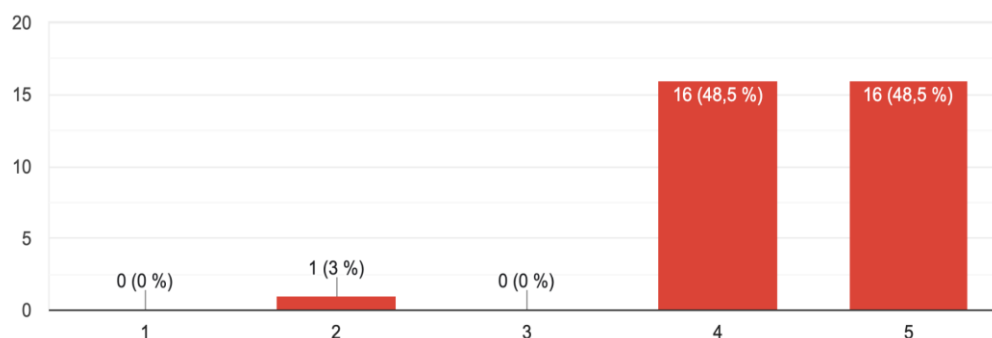
En cuanto al ítem “la actividad física debería ser una parte importante de la educación”, salvo una persona (3%), la mayoría de los encuestados están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la actividad física tiene que ser una parte importante en la educación.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Figura 9. Respuestas al ítem “la actividad física debería ser una parte importante de la educación”.

La actividad física debería ser una parte importante de la educación.

33 respuestas



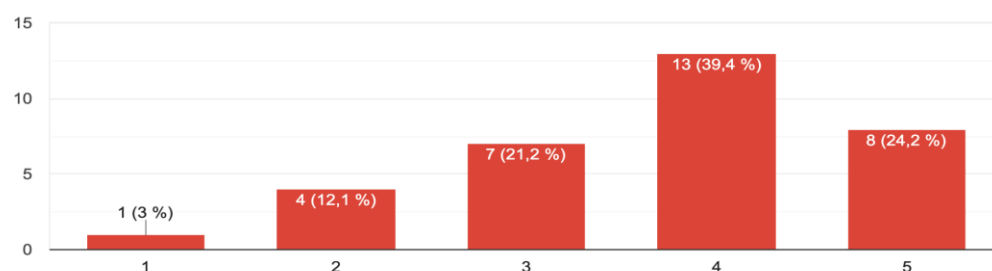
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si hay barreras que impiden a los estudiantes participar en actividades físicas en la escuela, hay variedad de opiniones. La mayoría (39,4%) está de acuerdo en que sí hay barreras y un 24,2% está totalmente de acuerdo. Un 21% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el resto (15,1%) están en desacuerdo con que hay barreras que impiden a los estudiantes participar en actividades físicas en la escuela.

Figura 10. Respuestas a la pregunta “¿Crees que hay barreras que impiden a los estudiantes participar en la escuela?”

¿Crees que hay barreras que impiden a los estudiantes participar en actividades físicas en la escuela?

33 respuestas



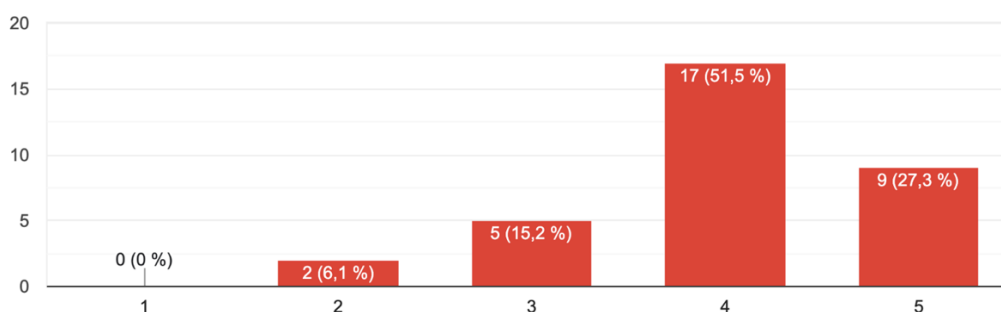
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a tomar medidas para fomentar la actividad física entre los estudiantes en el ámbito educativo, la mayoría de las personas están de acuerdo (51,5%) o totalmente de

acuerdo (27,3%) en que podrían tomarse medidas para fomentar la actividad física en las escuelas. No hay nadie que esté totalmente en desacuerdo.

Figura 11. Respuestas a la pregunta

“¿Crees que se pueden tomar medidas para fomentar la actividad física entre los estudiantes en el ámbito educativo?”



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, realizamos una pregunta de respuesta abierta sobre cuáles son esas barreras que le impiden a las personas que realizaron la encuesta hacer actividad física. Se observa que varios de los participantes inciden en la falta de tiempo, otros mencionan la falta de motivación, ánimo, voluntad, constancia o falta de organización (ver Anexo I). A continuación, se presentan algunas de las respuestas a modo de ejemplo:

- Falta de tiempo o falta de organización: “No tengo tiempo”. “A veces no tengo suficiente tiempo”. “Hay demasiadas cosas que hacer dentro y fuera del aula”. “Falta de organización”.
- Falta de motivación, ánimo, voluntad y/o constancia: “La fuerza de voluntad”. “Necesito una motivación”. “No tengo ánimo”. “No soy constante”.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, la mayoría de los sujetos (75,8%) opinan que experimentan cambios de ánimo tras la práctica deportiva.

En cuanto a la comparación de nuestro estudio con otros realizados previamente, los resultados coinciden con la investigación de Fouilloux et al. (2021) en la que trataron de identificar la relación de la práctica de actividad física y aspectos positivos en la salud mental de los estudiantes. Estos autores encontraron una relación significativa entre el nivel de actividad física realizada con su satisfacción con la vida y su capacidad de resiliencia. Por ello, concluyeron que se debía trabajar y motivar a adoptar medidas para que los estudiantes realicen actividad física más a menudo ya que sus consecuencias son bastantes positivas y enriquecedoras.

Respecto a la ansiedad, al igual que en estudios previos (Herrera et al., 2012) que señalan beneficios de la actividad física sobre la depresión y la ansiedad, los estudiantes creen que la actividad física ayuda a reducir el nivel de estrés (81,8%) o de ansiedad y/o a prevenirla (78,8%).

Cabe destacar que un 97% de los alumnos que respondieron al cuestionario mostraron estar de acuerdo con el hecho de que la actividad física debería ser una parte importante dentro de la educación.

De otro modo, queremos señalar aquellas limitaciones que hemos encontrado en nuestro estudio. En primer lugar, la escasa participación del alumnado. Lo ideal hubiese sido contar con un número mayor de participantes para que los datos y las conclusiones fueran más representativas. Además, nuestro cuestionario no ha sido validado por expertos y contenía preguntas que no estaban correctamente formuladas.

Por ello, en líneas futuras se podrían llevar a cabo otros estudios relacionados o este mismo estudio, contando con una muestra suficiente, un cuestionario bien estructurado y correctamente formulado, siendo revisado por un grupo de expertos que dieran su visto bueno al cuestionario.

Por último, partiendo de los resultados obtenidos, se señalan una serie de actuaciones educativas:

1. Promoción de la participación deportiva. Los resultados que hemos obtenido en la investigación pueden servir de base para fomentar la realización de actividades deportivas en entornos educativos. Es por ello, que las instituciones educativas deberían desarrollar programas que tengan el objetivo de promover la práctica habitual de deporte para mejorar la salud mental de los estudiantes.
2. Integración del deporte en el currículo escolar. Con los datos obtenidos en el estudio, podemos respaldar que la integración de actividades deportivas como parte integral del currículo sería una gran idea que ayudaría a mejorar los problemas que se han tratado durante la investigación.
3. Sensibilizar sobre los beneficios de la práctica deportiva. Nuestro estudio puede servir para crear conciencia de la importancia que tiene la realización de actividad física para nuestra salud mental y física.
4. Desarrollo de programas de prevención e intervención de trastornos o problemas mentales. Igualmente son necesarios programas de prevención en los que se podría integrar la realización de actividad física.

Referencias

Angarita-Ortiz, M. F., Calderón-Suescún, D. P., Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Cáceres-Delgado, M., & Rodríguez-González, D. (2020). Factores de protección de la salud mental en universitarios: Actividad física e inteligencia emocional. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/8776>

Fouilloux, C, Fouilloux-Morales, M, Tafoya, SA, & Petra-Micu, I. (2021). Asociación entre actividad física y salud mental positiva en estudiantes de medicina en México: un estudio transversal. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), 1-15. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232021000300002&lng=es&tlng=es

García-Valencia, M. A. (2013). Actitud de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales frente a la práctica físico-deportiva 2012. <https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/435>

Herrera, E., Pérez, D. B., Mármol, D. J. S., & Dorantes, J. M. R. (2012). Relación entre actividad física, depresión y ansiedad en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 31-38. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/177731>

Silva, W. R., Alpi, S. V., & Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico. *Revista de estudios sociales*, 18, 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2349256>

Vallejo, A. P., & Zuleta, K. M. P. (2019). Depresión, ansiedad y actividad física en escolares: Estudio Comparado. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(52), 143-155. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459661296012/459661296012.pdf>

Anexo I. Respuestas a la pregunta: ¿Cuáles son las barreras que te impiden realizar actividad física?

“No tengo tiempo”

“Hay demasiadas cosas que hacer dentro y fuera del aula”

“Hago la suficiente”

“La fuerza de voluntad”

“No tengo tiempo, no me gusta, y como siempre lo dejo al final me siento mal”

“Hago todos los días deporte”

“Ahora mismo no tengo mucho tiempo”

“No tengo tiempo suficiente para poder practicar un deporte sin quitar horas de descanso (por ejemplo)”

“Podría empezar a hacer, el caso es que requiere una motivación, dedicación y disciplina que no tengo; al no ser un hábito en mi vida cuesta.”

“Falta de organización”

“No tengo tiempo ni sé cómo empezar”

“Falta de tiempo”

“No soy constante”

“Necesito una motivación”

“Aunque haga ejercicio tampoco tengo mucho tiempo.”

“No encuentro el momento”

“No tengo tiempo”

“No tengo ánimo”

“En ocasiones me falta motivación y tiempo.”

“Tiempo”

“No tengo tiempo”

“A veces no tengo suficiente tiempo”

“No tengo tiempo para hacer más ejercicio, aunque sí que intento incorporarlo donde puedo.”

“No tengo el tiempo suficiente”

13.

La salud mental en la etapa de Educación Primaria

Pablo De Amallo Rodríguez, Laura Cuesta Hernández, Victoria Hernández Vicente, Juan Losada Lago y
Noelia Pinchete Agudo

Universidad de Salamanca

Introducción

La salud mental es un componente esencial para el bienestar y el desarrollo de las personas, sobre todo durante la infancia, ya que los primeros años de vida los niños se encuentran en un proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo emocional, social y cognitivo acelerado.

Aunque en los últimos años la sociedad se ha ido concienciando sobre la importancia de la salud mental, aún es necesario prestar más atención al ámbito infantil. Por ello se ha elegido este tema de trabajo “la salud mental en la etapa de educación primaria”, porque no se le suele dar importancia a la salud mental de los niños en esta etapa, bien porque los problemas no son tan comunes o porque no tienen, en la mayoría de los casos, mucha relevancia.

Este tema fue escogido dada a la escasa visibilidad del tema de la salud mental en la etapa de 6 a 12 años. El trabajo se fundamenta a partir de estudios indexado en bases de datos como SCOPUS o WOS (Web of Science) y se ha administrado un cuestionario a personas mayores de edad, con su consentimiento, que mencionan sus percepciones y opiniones sobre este tema en la etapa de 6 a 12 años.

Marco teórico

La OMS (2022) define la salud mental como “un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad”. Es decir, un estado de bienestar en el cual cada individuo puede desarrollar su potencial, puede afrontar las tensiones de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y puede aportar algo a su comunidad.

Según el estudio de Shamsaei et al. (2019), uno de los factores más influyentes en la salud mental de los niños es el sueño. Estos autores llevaron a cabo un estudio con 240 niños entre 6 y 11 años, en el que el 36% de los niños tenían problemas para dormir y el 24,5% de los niños de escuelas primarias presentaban trastornos de salud mental. Los resultados mostraron que los hábitos de sueño influían en la salud mental de los niños, siendo los inadecuados los que dan lugar a la aparición de enfermedades de salud mental.

Por otra parte, Goodwin et al. (2023) mencionan que la crisis del COVID-19 y las medidas que se tomaron por los gobiernos han dejado huella en la vida de las personas, también en el alumnado de educación primaria. Esta revisión bibliográfica tuvo como objetivo conocer el impacto que ha tenido el COVID-19 en la salud mental de los niños de las escuelas primarias, especialmente durante el confinamiento. Los autores señalan que las medidas tomadas afectaron a los menores, causándoles miedos que pudieron afectar a su salud mental. Este estudio señala que durante la pandemia profesores y padres se unieron más y que debido a esa situación algunos niños y familias presentaban problemas de salud mental.

En esta línea, Fuster et al. (2022) realizaron una revisión sistemática para conocer el impacto del coronavirus en la salud mental y psicológica de los niños y las niñas de las escuelas de primaria durante el confinamiento y el aislamiento social. Se obtuvo que las medidas tomadas afectaron a los y las menores, ocasionando ideación suicida, miedos y fobias que afectaron su salud psicológica y emocional. Algunos estudios apuntan a que algunos factores de protección pueden ser el contexto familiar y la comunicación fluida. También el ejercicio físico y las conductas saludables. Para promocionar un buen estado de salud emocional es fundamental trabajar en red los diferentes servicios comunitarios y sanitarios implicados.

Por otro lado, el estudio de Aanonsen et al. (2023) se realizó con el fin de saber cuál era la salud mental y la calidad de vida de niños y adolescentes con problemas de audición o sordera. Los padres también proporcionaron información sobre la comunicación, la pérdida de audición y la educación de sus hijos, y se evaluó la capacidad cognitiva de los niños. Aunque los padres de niños y adolescentes con problemas de audición o sordera calificaron la salud mental de sus hijos de forma similar a la de sus compañeros, aproximadamente el doble de niños con problemas de audición o sordera se calificaron a sí mismos en el rango clínico. Sin embargo, los niños con estos problemas calificaron su calidad de vida como similar a la de sus compañeros, mientras que sus padres la calificaron significativamente más baja. Se encontraron asociaciones entre la competencia comunicativa, la salud mental declarada por los padres y la calidad de vida, mientras que la gravedad de la pérdida auditiva declarada por los padres no tenía una asociación significativa ni con la salud mental ni con la calidad de vida.

Metodología

A continuación, se presenta la metodología del estudio cuyo objetivo general es conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre los beneficios de la actividad física y aspectos relacionados con la salud mental en la etapa de educación primaria.

Cuestiones de investigación

¿Cuál es la percepción de los estudiantes universitarios sobre los beneficios de la actividad física y aspectos relacionados con la salud mental en educación primaria?

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Enfoque y diseño

Se ha realizado un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo y diseño no experimental transversal.

Población y muestra

La población de nuestro estudio ha sido el alumnado de 1º del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. El muestreo ha sido no probabilístico por conveniencia. Han participado 20 estudiantes.

Instrumentos de recogida de información

Se ha diseñado y administrado un cuestionario electrónico (con Google forms) elaborado *ad hoc*, con preguntas relacionadas con la salud mental en la etapa de educación primaria. Se han tenido en cuenta las siguientes variables:

- la presión por parte de los progenitores.
- las relaciones sociales.
- acoso escolar.
- preocupación por la imagen social.

Cronograma

En la Tabla 1 se presenta un cronograma con los avances en el desarrollo del trabajo, la fecha y lugar.

Tabla 1. Cronograma

Avances	Fecha	Lugar
Elección tema de trabajo	2/3/23	Aula 16
Búsqueda en bases de datos (WoS y Scopus)	2/3/23	Aula 16
Cuestiones de investigación y objetivos	9/3/23	Aula 16
Variable criterio y variables predictoras	9/3/23	Aula 16
Preguntas del cuestionario	16/3/23	Aula 16
Redacción marco teórico	23/3/23	Aula 16
Elaboración y envío del cuestionario (Google forms)	25/4/23	Biblioteca
Redacción metodología	25/4/23	Biblioteca
Análisis de resultados	11/5/23	Aula 16
Redacción resultados, discusión y conclusiones	25/5/24	Biblioteca

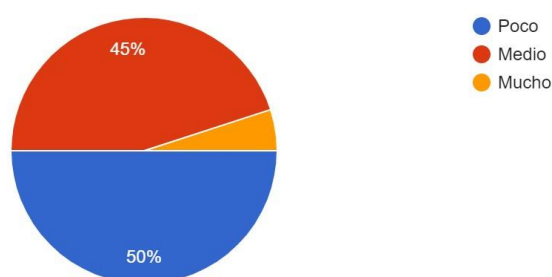
Fuente: Elaboración propia

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario.

Respecto a la pregunta sobre la presión por parte de los padres en la etapa de educación primaria, el 50% de los participantes considera que sentía poca presión, mientras que un 45% sentía un nivel de presión familiar medio y un 5% mucha presión (Figura 1).

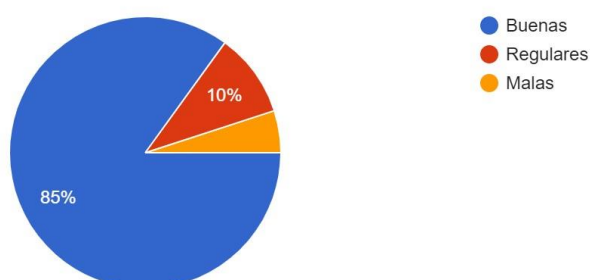
Figura 1. Presión familiar



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las relaciones sociales, el 85% mencionó que habían tenido buenas relaciones sociales en la etapa de educación primaria, frente a un 10% que recordaba que habían sido regulares y un 5% que habían sido malas (Figura 2).

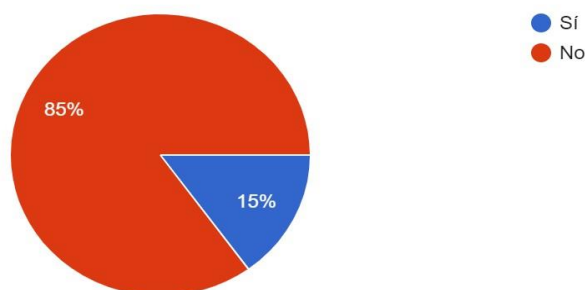
Figura 2. Relaciones sociales



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al acoso escolar, el 85% señala que no sufrió acoso en esta etapa, frente al 15% que menciona que sí lo sufrió (Figura 3).

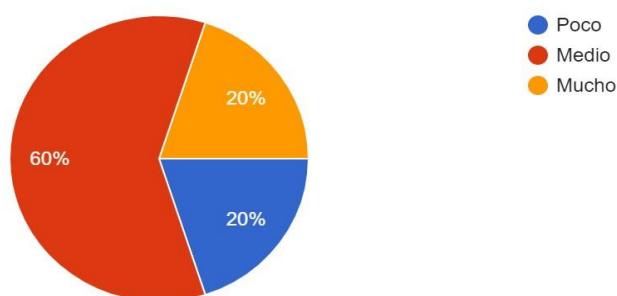
Figura 3. Relaciones sociales



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la preocupación por la imagen social, el 60% de los participantes opinaba que le preocupaba poco, mientras que a un 20% le preocupaba mucho (Figura 4).

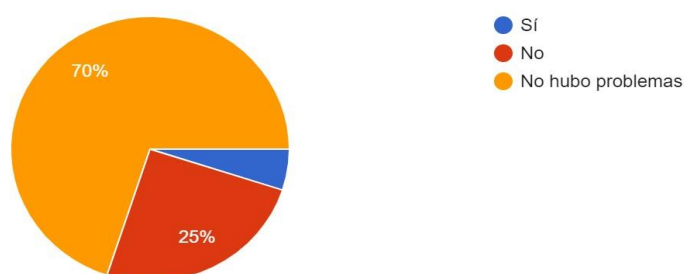
Figura 4. Preocupación por la imagen social.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la repercusión en el rendimiento escolar por problemas en casa, el 70% menciona que no hubo problemas en casa (Figura 5).

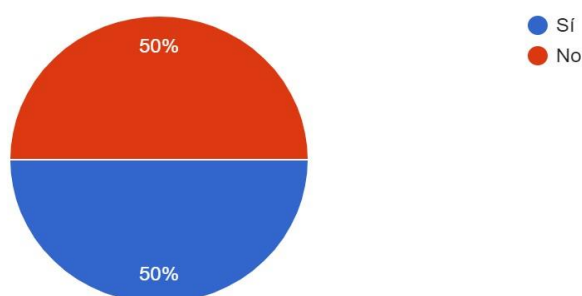
Figura 5. Repercusión en el rendimiento escolar por problemas en casa.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la pregunta “¿Sientes que algún problema del pasado te afecta hoy en día?”, en la Figura 6 se muestra que parte de los encuestados han dicho que sí (50%).

Figura 6. Porcentaje de respuestas a la pregunta ¿Sientes que algún problema del pasado te afecta hoy en día?



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En este estudio se han analizado las percepciones de los estudiantes universitarios de primer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria sobre algunos aspectos relacionados con la salud mental cuando ellos cursaron la etapa de educación primaria.

Por ejemplo, en el caso de la presión familiar, tan solo un 5% mencionó que había sentido mucha presión por parte de sus padres. La relación positiva entre profesores y padres puede ser muy beneficiosa en el proceso de aprendizaje del alumnado (Fuster et al., 2022; Goodwin et al., 2023).

En cuanto a las relaciones sociales que tenían en la etapa de educación primaria, la mayoría de los participantes las calificó como buenas. Sin embargo, un 15% sufrió acoso escolar en esta etapa.

Por otro lado, a un 20% de los participantes les preocupaba mucho la imagen social. La excesiva preocupación por la imagen social o el rendimiento académico, sumado al acoso escolar o “bullying”

puede derivar en algunos casos en trastornos de depresión, ansiedad y problemas en el colegio (Labrador et al., 2023).

Existen también factores que son importantes para prevenir problemas de salud mental. La estrecha relación entre un buen hábito de sueño y la salud mental da lugar a que aquellos alumnos con mejores hábitos de sueño tengan menos problemas en el ámbito de salud mental. Por lo tanto, se deben cuidar los hábitos de sueño de los niños para ayudarlos en su día a día a evitar problemas tan difíciles como los que afectan a la mente (Shamsaei et al., 2019).

Como se ha podido observar en los estudios mencionados (Aanonsen et al., 2023; Fuster, 2022; Goodwin et al. 2023), el alumnado que está en edades de escolarización primaria ha mostrado cambios significativos en sus estados emocionales y psicológicos durante la pandemia por COVID-19. Por tanto, se puede concluir que las medidas adoptadas por los gobiernos para frenar el contagio del coronavirus, ha podido tener un impacto en los estados de ánimo y en la salud mental de algunos menores.

La relación entre la pandemia y el encierro afectó a los niños y niñas de educación primaria de formas distintas en su salud mental, mientras que se observa una mejora en las relaciones familiares (Fuster et al., 2022). A raíz de lo que se vivió en esta época debemos de estar atentos a la salud mental de los niños, ya que coincidió con una etapa de plena socialización. Es necesario seguir analizando las consecuencias del COVID-19 en los menores, así como trabajar socioeducativamente con adultos de referencia sobre estrategias para hacer frente a los factores de riesgo.

En cuanto a medidas educativas, en los centros escolares se debería tener mucho más en cuenta la salud mental de los más pequeños y se deberían establecer asignaturas/tutorías que permitan al alumno aprender a autogestionarse y desarrollar actividades sobre educación emocional.

Como conclusión, se necesita seguir investigando e interviniendo desde el ámbito educativo para concienciar sobre la importancia de la salud mental en una etapa clave para el desarrollo como es la Educación Primaria.

Referencias

Aanonsen, C. M., Jozefiak, T., Lydersen, S., Heiling, K., & Rimehaug, T. (2023). Deaf and hard-of-hearing children and adolescents' mental health. Quality of Life and communication. *BMC Psychiatry*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04787-9>

Fuster Plomer, C. (2022) Consecuencias del COVID-19 en la salud psicológica y emocional en escolares de primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 33 (4), 541-550. <https://doi.org/10.5209/rced.76331>

Goodwin, A. K., Roberson, A. J., Watson, A. R., Chen, G. L., & Long, A. C. (2023). The impact of COVID-19, mental health distress, and school-based sociocultural protective factors among elementary-aged children and their caregivers. *School Psychology International*, 44(2), 154-171. <https://doi.org/10.1177/01430343221128192>

Labrador Rodríguez, T., Toscano Cruz, M. de la O., Conde Vélez, S., & Boza Carreño, Ángel. (2023). Factores psicológicos y secuelas en estudiantes de educación primaria víctimas de acoso

escolar. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 141–158.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37422>

Organización Mundial de la Salud (2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Shamsaei, F., Daraei, M. M., Aahmadinia, H., Khalili, A., & Seif, M. (2019). The Relationship between Sleep Habits and Mental Health in Iranian Elementary School Children. *Sleep Science*, 12(2), 94-99. <https://doi.org/10.5935%2F1984-0063.20190067>

14.

El juego como herramienta educativa

Álvaro de la Calle Hernández, Clara García Monterrubio y Sara Sánchez Tudero

Universidad de Salamanca

Introducción

El presente trabajo aborda el tema de la importancia del juego como herramienta educativa y sus beneficios en un contenido curricular: la suma. Esta investigación aborda diversas perspectivas del juego partiendo de sus características para ser considerado una herramienta didáctica. El objetivo de la investigación buscará estudiar el efecto del juego como herramienta para el aprendizaje de la suma en los alumnos de infantil. Para ello, se plantea una investigación en la que se define un diseño experimental solo posttest con grupo control. Para este diseño se desarrollará un tratamiento en forma de programa educativo con diferentes actividades en forma de juegos. Con todo esto, se definen dos grupos: un primer grupo (3º A) al que se le aplicará el tratamiento, y un segundo grupo (3º B) al que no se le aplicará. Este trabajo está orientado hacia los niños y niñas del último curso del segundo ciclo de educación infantil (5-6 años) de Salamanca. La elección del segmento representativo de dicha población la llevaremos a cabo mediante un muestreo no probabilístico accidental por conveniencia o disponibilidad. Como consecuencia, trabajaremos con dos aulas pertenecientes a un mismo centro de Salamanca. Para llevarlo a cabo utilizamos diferentes instrumentos de recogida de información, en concreto dos: la observación participante y la entrevista semiestructurada, a través de los cuales podremos conocer y fomentar el uso del juego para aprender a sumar. Con este estudio se comprobará si realmente el juego mejora el rendimiento de los alumnos en el aprendizaje de una competencia matemática básica como es la suma.

A continuación, se exponen los objetivos que marcan el desarrollo de la presente investigación:

Objetivo general:

- Estudiar el efecto del juego como herramienta educativa para favorecer el aprendizaje de la suma en los alumnos de infantil.

Objetivos operativos:

- Evaluar la efectividad del uso de juegos en el aprendizaje de la suma en niños preescolares. Utilizar diferentes tipos de juegos para mejorar el aprendizaje de la suma en niños de infantil.

- Diseñar tres láminas finales para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes después del uso de los juegos didácticos.
- Realizar observaciones en el aula y entrevistas con el personal docente para identificar las habilidades desarrolladas a través del uso de los juegos didácticos.
- Analizar los datos recopilados para identificar las habilidades específicas que se pueden desarrollar a través de los juegos didácticos en la etapa de educación infantil.

Marco teórico

En esta investigación abordaremos el uso del juego como herramienta didáctica en las matemáticas, en concreto en el desarrollo de la suma, en el último curso de Educación Infantil. Por ello, nos cuestionamos: ¿el uso del juego aumentará la competencia matemática de la suma en niños de infantil?

Al comenzar, consideramos conveniente tener noción sobre qué son los juegos, entendidos como todas aquellas actividades que se realizan con algún fin recreativo o de diversión, al mismo tiempo que proporcionan el disfrute de quienes lo practican. Esto conlleva a que se pueda considerar el juego como herramienta pedagógica, ideal como estrategia de enseñanza para alumnos/as en edades comprendidas entre 3 a 10 años, siendo beneficioso para la etapa de la Educación Infantil.

Resaltamos la importancia que tiene el juego en la primera etapa de desarrollo y la necesidad innata que tienen los pequeños de jugar, tal y como dice Padilla:

El juego es algo muy importante en la etapa de desarrollo de los niños y de las niñas, es el medio o instrumento del aprendizaje. Mediante el juego el niño aprende a conocerse a sí mismo, a conocer a los demás, y a conocer el medio que le rodea. (Padilla, 2011, p.1).

Montejo-Gámez y Seglar Camuñez (2017), señalan que a través del juego los niños pueden aprender matemáticas útiles para su vida futura, cosa que harán junto con el disfrute de las actividades. Por otro lado, como dijo John Allen, “la vida es matemática” (Paulos, 2015). Las matemáticas están relacionadas con el ambiente que nos rodea, las utilizamos continuamente y, como no, también las podemos encontrar en cualquier tipo de juego que se realice. Es más, la suma resulta imprescindible para realizar muchos aspectos de la vida cotidiana.

Retomando la reflexión inicial, las matemáticas y los juegos parecen no tener ninguna conexión, no estar relacionadas; pero resulta ser que sí. Debido a las similitudes de sus organizaciones (reglas, estrategias, trucos, lógica,...), existen actividades semejantes que se pueden llevar a cabo haciendo juegos adecuados, siendo además beneficioso para el nivel psicológico y motivador sobre el contenido matemático que se quiera desarrollar. De esa manera, ganar una partida sería como resolver un problema matemático.

Por ejemplo, a la hora de resolver un problema en clase de matemáticas, unas de las mejores formas de abordar el problema es tener una actitud de superación y verlo como un reto que te ayudará a superar tus propias dificultades. Algo similar sucede cuando te enfrentas a un juego regulado por normas dentro de un contexto y con el objetivo de ganar. Cada jugada y resultado es una aplicación de las reglas, sin embargo, tanto en el juego como en las matemáticas no solo se obtienen resultados, sino que también interviene la imaginación para adivinar posibles resultados. (Vílchez, 2015)

En relación con nuestra investigación, como ya hemos indicado, dentro de las matemáticas, abordaremos la suma en la Educación Infantil. Para ello, resulta relevante tener en cuenta que la primera toma de contacto de los alumnos de infantil con las sumas se da de una manera indirecta por medio de la comparación. Además, como expresan Arteaga y Macías: “únicamente cuando el niño ha

adquirido el conteo y el principio de cardinalidad es capaz de sumar y restar” (Arteaga y Macías, 2016, p. 119).

La introducción de estas operaciones a los niños es importante que se realice de manera paulatina, para prevenir la desmotivación y la frustración que podrían sentir. Sobre este hecho, Arteaga y Macías indican lo siguiente:

Se trabajarán las acciones de añadir y quitar a través de situaciones que se ajusten al desarrollo cognitivo de cada alumno, pautadas de modo que, para cada nivel, primero realicen sólo la acción de sumar, después solo la de restar y por último actividades en las que se dé la suma y la resta juntas. (Arteaga y Macías, 2016, p. 126).

Es importante resaltar que, según investigaciones científicas, la etapa más relevante del desarrollo humano está comprendida desde el nacimiento hasta los 8 años aproximadamente. Siendo durante este periodo donde el alumno empieza el desarrollo de las competencias cognitivas, y resulta fundamental que lleve a cabo un desarrollo matemático adecuado.

Si los niños comienzan desde edades tempranas a tratar las matemáticas con juegos, tendrán una actitud mucho más receptiva hacia ellas, además de los numerosos beneficios que supone su desarrollo. Percibirán las sumas como algo divertido en vez de complicado y tendrán una actitud más receptiva a aprender más de las matemáticas.

Para reforzar las ideas defendidas, Muñiz-Rodríguez et al. (2014) muestran algunas razones para utilizar los juegos como recursos de aprendizaje en el aula:

- Son actividades atractivas y fácilmente aceptadas por los alumnos que las encuentran nuevas, las consideran como elementos de su realidad y desarrollan su espíritu competitivo. Además, el juego lúdico estimula el desarrollo social de los alumnos, favorece la relación con los demás, la expresión, la empatía, la cooperación y el trabajo en equipo, aceptando y siguiendo unas reglas, discutiendo ideas y reconociendo los éxitos de los demás y comprendiendo los propios fracasos.
- En matemáticas, el paralelismo entre el juego de estrategia y las fases de resolución de problemas anima a los alumnos a descubrir procesos heurísticos. Estas actividades lúdicas desarrollan habilidades cognitivas en tres niveles de expresión: activo, icónico y simbólico. Exigen concentración, rigor, esfuerzo y memoria y estimulan la imaginación.
- Destacan por su papel en la gestión de la diversidad. En las aulas de matemáticas, Muñiz-Rodríguez et al. (2014) señalan la utilidad de los juegos "como un recurso para motivar a los estudiantes con dificultades y como una fuente potencial de investigación para los estudiantes superiores". (p. 21)

Con estas razones, sacamos en claro que el desarrollo del juego, como estrategia de aprendizaje, permite que los niños/as puedan construir sus conocimientos propios a través de la exploración, investigación, experimentación e indagación, procesos claves para conseguir en ellos un aprendizaje significativo.

Prosiguiendo con esta idea, García y Llull (2009) expresan que “a lo largo de las etapas de Educación Infantil y Primaria, el juego aparece como un instrumento natural para la maduración en todas las dimensiones de la persona; es decir, los niños y las niñas aprenden jugando” (p. 316), aunque no jueguen con el propósito de aprender.

Teniendo claro lo expuesto anteriormente, comentaremos otro aspecto importante que trataremos: la competencia matemática. Esta combina la capacidad de usar números y operaciones básicas

con el fin de interpretar información de distintos tipos. Esto se debe en vista de los continuos problemas del mundo actual que requieren ser resueltos. De forma resumida, la competencia matemática combina las matemáticas con la resolución de problemas del mundo cotidiano y real.

Dentro de esta competencia, se encuentra un elemento fundamental, el pensamiento lógico-matemático, ya que además de ayudar en la comprensión de diferentes relaciones, también implica la comprensión de conceptos abstractos. Estas habilidades contribuyen al sano desarrollo del individuo, en este caso del niño, y facilitan la consecución de metas y el éxito en la realización personal.

Así pues, nos preguntamos: ¿Cuáles son los beneficios de desarrollar las habilidades matemáticas en los niños?

- Si pueden realizar operaciones matemáticas sin lápiz ni papel, aumentará su atención y concentración.
- Según los expertos, proporciona versatilidad e independencia en la resolución de problemas.
- Les ayuda a reflexionar antes de la toma de una decisión.
- El pensamiento analítico, que integra esta competencia, consiste en desglosar varios argumentos, analizarlos y sacar conclusiones. De este modo, se genera una gran mejora en la comprensión de un asunto o tema.

Por todos estos motivos, estimular el desarrollo de la competencia matemática en los niños resulta fundamental, beneficioso y necesario; y se considera el juego como una estrategia adecuada para ello.

Para continuar, hay que recordar que las matemáticas no solo se aprenden en las aulas, sino que se encuentran inmersas en la vida diaria. Por ello, existe la posibilidad de motivar a los niños para que aprendan a través del juego y puedan desarrollar diversos pensamientos matemáticos en actividades cotidianas como experimentar, observar, realizar y manipular con todo lo que rodea su entorno.

Las relaciones que tienen los niños en un primer momento con la competencia lógico-matemática resultan sensomotoras, más tarde intuitivas y finalmente lógicas, según el nivel de desarrollo del alumno; y se expresará mediante la acción, el lenguaje oral y por último el matemático. En la etapa de la Educación Infantil, el conocimiento se forma de manera global, y puede utilizarse el juego en cualquier situación para el aprendizaje de los conceptos matemáticos como la suma. Su aprendizaje debe comenzar lo antes posible para que el niño se familiarice y le suponga el desarrollo sensorio motriz y perceptivo, que será la base de la maduración intelectual.

Por esta razón, la Ley Orgánica De Educación le da una gran importancia al trabajo de las matemáticas en esta etapa. Así pues, en su Título I, sobre las Enseñanzas y su Ordenación, Capítulo I, sobre Educación Infantil, incorpora entre sus Objetivos Generales:

g) “Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo” (LOMLOE, LOE-TC).

Por todos estos motivos investigamos si el juego puede ser una herramienta didáctica beneficiosa en el desarrollo matemático de la suma de los alumnos/as del último curso de infantil. Analizando investigaciones previas acerca de este contenido, observamos buenos resultados en el uso de

diversos juegos en la enseñanza de las matemáticas, por ello queremos comprobar los resultados en el caso de la suma.

Con esta sólida fundamentación teórica, expondremos una investigación acerca del juego como herramienta didáctica en las matemáticas (la suma) en niños de 5-6 años.

Metodología

Partiendo de la base, esta investigación tiene por objetivo prioritario estudiar el efecto del juego como herramienta educativa para favorecer el aprendizaje de la suma en los alumnos de educación infantil. A partir de este objetivo en el que se centra la investigación, se desarrollan otra serie de objetivos operativos que se plantean a continuación:

- Evaluar la efectividad del uso de juegos en el aprendizaje de la suma en niños preescolares.
- Utilizar diferentes tipos de juegos para mejorar el aprendizaje de la suma en niños de infantil.
- Diseñar tres láminas finales para evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes después del uso de los juegos didácticos.
- Realizar observaciones en el aula y entrevistas con el personal docente para identificar las habilidades desarrolladas a través del uso de los juegos didácticos.
- Analizar los datos recopilados para identificar las habilidades específicas que se pueden desarrollar a través de los juegos didácticos en la etapa de educación infantil.

Cuestiones de investigación

Una vez definidos los objetivos sobre los que se sustenta esta investigación, pasamos a la hipótesis de investigación. En este punto del proyecto, es importante recalcar que dicha hipótesis sólo tiene sentido bajo el paradigma cuantitativo, por ello esta investigación desarrolla una perspectiva de investigación cuantitativa permitiendo así formular objetivos e hipótesis. Desde este plano, en cuanto a la hipótesis, se formula teniendo en cuenta que ha de ser una afirmación objetiva y contrastable para evitar cualquier juicio de valor. En consecuencia, desde esta investigación se determina que la hipótesis planteada para su posterior verificación o falseamiento sea la siguiente: “La enseñanza de la suma mediante el juego a alumnos de infantil tendrá un efecto positivo en sus resultados”. / “Los alumnos que utilicen el juego para aprender a sumar tendrán mejores resultados”

Una vez planteada la temática general de nuestra investigación y haber desarrollado a su vez el planteamiento del problema, pasamos a hablar del paradigma seleccionado. Como bien se ha adelantado en párrafos anteriores, esta investigación parte de un paradigma de investigación cuantitativa. Esto se debe principalmente al hecho de que se entiende como mejora un aumento positivo de los resultados obtenidos en las tres láminas finales (que realizan los alumnos) de la investigación.

Enfoque/diseño

Pasando a hablar ahora del diseño de la investigación, se propone un diseño que permita indicar lo que realizará el investigador, cómo alcanzará los objetivos de la investigación y cómo abordará el problema planteado. Teniendo claro esto, para comprobar si el uso del juego como herramienta educativa favorece la mejora del aprendizaje de la suma se aplica un diseño experimental. Esta elección es debido a que nuestra investigación plantea un tratamiento (programa educativo), a partir

del cual se manipula la variable independiente (el juego), para observar los efectos que esto tiene en la variable dependiente (resultados).

Continuando por los grupos, se definen dos grupos correspondientes al tercer curso de educación infantil: uno experimental y otro control. La asignación de los grupos la realizaremos de forma aleatoria pues se considera que es más ético y a su vez no altera nada la investigación. Tras la pertinente elección al azar que fue realizada a través del lanzamiento de una moneda, se determina que 3º A es el grupo experimental y, 3º B el grupo control. Para no generar dudas es conveniente explicar que nuestro grupo experimental (3ºA) es sobre el que vamos a aplicar el tratamiento en forma de un programa educativo basado en el juego. Mientras que sobre el grupo control (3ºB) no aplicaremos ningún tipo de tratamiento.

Por otro lado, una vez ya definido que nuestro diseño es experimental con grupo control, nos falta hablar de la existencia del postest. Para ello, se ha de aclarar que esta investigación desarrolla tan solo un postest, pues creemos que en niños de infantil no es apropiado realizar una especie de “evaluación inicial”. Por este motivo, consideramos que con un único postest vamos a conseguir los resultados necesarios para poder dar solución a nuestros objetivos y a nuestra hipótesis planteada. Gracias a esto, vamos a poder ver evidencias al finalizar el tratamiento respecto de la variable dependiente, y así poder desarrollar unas conclusiones coherentes.

Con todo lo recogido anteriormente, se puede determinar que para comprobar si el uso del juego favorece la mejora del aprendizaje de la suma en estudiantes de 3º de infantil, se aplica un diseño experimental sólo postest con grupo control, en el que a 3º A se aplica un programa basado en el juego para la mejora de dicha competencia matemática y a 3º B no. Con esto último, podemos terminar aclarando que se medirá el nivel respecto de la suma sobre ambos grupos en la semana posterior a la aplicación del programa.

Población/Muestra/Destinatarios

Como bien se ha ido aproximando a lo largo de este apartado de metodología, se decide que la población a la que va dirigida la investigación sea a los alumnos de tercero de infantil de la ciudad de Salamanca, sin contar con pueblos de alrededor sino únicamente alumnos de centros de educación infantil de la ciudad. Gracias a los datos que se nos proporciona desde el Ayuntamiento de Salamanca, se ha obtenido una población de más de 10.000 alumnos matriculados en el último curso de educación infantil. A pesar de esto, es inabarcable para nuestro equipo trabajar con unas cifras tan elevadas. Por este motivo, debemos seleccionar una muestra sobre la que podamos trabajar. Esta muestra, ha de ser un segmento representativo de la población. Teniendo en cuenta esto, hemos seleccionado un centro sobre el que desarrollaremos nuestra investigación. Este centro es el “Colegio 14 Paulo Freire” ubicado en el paseo de Canalejas nº12, frente a la facultad de educación. Más concretamente, se han seleccionado las dos clases de 3º de infantil de dicho centro, encontrando un total de 20 alumnos en cada una de ellas. Con esto se puede deducir que la muestra de estudio es de 40 niño/as de 3º de infantil del Colegio Paulo Freire. Como bien se puede apreciar con la explicación anterior, esta muestra ha sido seleccionada mediante una técnica de muestreo no probabilístico. Profundizando todavía más, se trata de un muestreo accidental por conveniencia o disponibilidad. Esto se debe principalmente a que como ya hemos dicho al principio, nuestro equipo de docentes de educación infantil tiene su despacho en la tercera planta del edificio principal de la facultad de educación. Con esto se deja entrever cómo la selección de la muestra es claramente por conveniencia y más exactamente por proximidad geográfica.

Variables

En relación a las variables de nuestro diseño experimental, partimos de la hipótesis de que la variable independiente va a producir modificaciones en la variable dependiente cuando la primera varíe. Queremos probar que cuando se producen variaciones en la variable independiente (tratamiento), también se producirán en la variable dependiente.

El objetivo de nuestra investigación es determinar si el juego mejora el desarrollo matemático, en concreto el ejercicio de la suma, de los niños de 3º de infantil y la hipótesis, como ya se ha comentado, es “Los alumnos que utilicen el juego para aprender a sumar tendrán mejores resultados”, en este caso, la variable dependiente sería un mayor aprendizaje de la suma y la independiente sería el uso del juego (a través de un programa educativo).

La variable independiente es aquella que nosotros como investigadores podemos modificar o cuyo cambio podemos controlar. Está la emplearemos para aceptar o rechazar la hipótesis planteada, ya que cuando existe una relación causal entre la variable independiente y dependiente, al variar la primera la segunda tendrá que variar. Esta variable independiente es la que manipulamos a través de un programa educativo basado en el juego para mejorar la competencia matemática, en concreto la suma, en niños del último curso de infantil. El grupo experimental, 3ºA, será expuesto al tratamiento mientras el grupo control, 3ºB, no.

En la variable dependiente, lo que queremos averiguar, es el resultado de los cambios realizados en la variable independiente. Sería el desarrollo de la competencia matemática en la suma (si aumenta o disminuye en función del tratamiento). Observaremos los resultados finales con un postest en ambos grupos, en el cual se llevará a cabo una prueba de rendimiento a través de unas láminas relacionadas con la competencia matemática de la suma.

Terminando con las variables extrañas de la investigación, estas pueden ser variables independientes que no intervienen en nuestro experimento, cuyo efecto no queremos medir, y que debemos mantener constantes o variables; o aquellas que no podemos controlar directamente, pero sí hacer que afecten de la misma manera en todas las mediaciones realizadas. En nuestro caso, una variable extraña podría ser que los alumnos por razones ajenas a la escuela ya conozcan los contenidos que se están trabajando en el aula en ese momento; esta posibilidad la tendremos que tener en cuenta ya que en nuestra investigación no realizamos un pretest, debido a que nuestra intención es comprobar si el programa educativo mejora la competencia matemática de la suma de la clase 3ºA frente a la clase de 3ºB que no lo recibieron. Como ya hemos indicado, tendríamos que identificar y controlar las variables extrañas para evitar que afecten a la experimentación y a las conclusiones que se obtengan. Podríamos considerar como otra variable extraña, que no podemos controlar pero que deberíamos procurar tener en cuenta durante el experimento, la asistencia a clase de los niños, ya que muchos enferman. Además, su medición y control mejoran la validez interna del experimento.

Instrumentos de recogida de información

En cuanto a los instrumentos que vamos a utilizar en nuestra investigación, señalamos varios, los cuales explicaremos a continuación.

El principal instrumento que utilizaremos es la observación, ya que la observación directa y sistemática del comportamiento constituye en muchos casos el método de medición más adecuado; el cual aplicaremos a la hora de realizar el postest, en el que los alumnos de ambas clases harán una prueba de rendimiento a través de unas láminas (relacionadas con la competencia matemática de la suma), para obtener conclusiones sobre el tratamiento aplicado anteriormente.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Continuando con lo anterior, llevaremos a cabo una observación participante en donde los objetos de observación serán las respuestas, soluciones y conductas-actitudes que tengan los alumnos en las actividades finales (postest). Observaremos a los grupos de ambas clases (3ºA que recibió el tratamiento y 3ºB que no lo recibió) en tiempos distintos en su contexto natural: su aula. La técnica de registro que emplearemos será sistematizada, utilizando una lista de control; dos investigadores contarán con una lista para observar a 7 alumnos cada uno y el otro investigador una lista para 6 estudiantes (total 20 alumnos en una clase).

Lista de control

Fecha:

Evaluador:

Curso:

Centro:

Hora inicial y final:

En las celdas de las 5 primeras columnas se debe hacer una marca, con una X, por cada vez que uno de los estudiantes cumpla alguna de estas acciones. En la columna final se pueden añadir observaciones de algún alumno durante las actividades.

	Muestra iniciativa	No ha necesitado la ayuda del profesor	Realiza las actividades sin complicaciones, comprendiendo todo	Completa las actividades con agilidad	Sus resultados son satisfactorios	Observaciones
Estudiante 1						

Por otro lado, utilizaremos un segundo instrumento: la entrevista. Con esto, realizaremos una entrevista a la docente de la clase 3ºA, para conocer cómo se trabajan las matemáticas en este curso y su opinión sobre el uso del juego en ellas, es decir, conocer su visión de si el programa educativo aplicado mejora las competencias matemáticas de sus alumnos o no.

Teniendo claro esto, se trataría de una entrevista semiestructurada, en la cual a la hora de planificarla tendremos en cuenta los siguientes factores: exhaustividad, tacto, precisión, exactitud y confidencialidad. Dispondremos de un guion que determinará la información relevante a obtener, pero las preguntas no están predeterminadas; la entrevista será abierta, pero no perderemos de vista lo que queremos conocer. Al aplicarla sólo a la profesora del aula 3ºA, consistirá en un cara a cara entre el entrevistador y la entrevistada.

La finalidad de la entrevista es conocer percepciones e impresiones acerca del tratamiento realizado y su pensamiento sobre el uso del juego para el desarrollo matemático de la suma en niños de 5-6 años. Sin duda, tendremos en cuenta todos los pasos a seguir en la planificación de la entrevista, para que se desarrolle de forma adecuada.

Fases de la investigación

1º fase → Diseño de la investigación (1 mes)

Partiendo de nuestro objetivo general: analizar el impacto de los juegos didácticos en el aprendizaje de la suma. Proponemos un diseño que permita mostrar qué realizará el investigador, cómo alcanzará los objetivos y cómo afrontará el problema. Recordando también que se ha seleccionado un paradigma cuantitativo, decidimos poner en práctica un diseño experimental sólo postest con grupo control.

2º fase → Diseño de los instrumentos (2 meses)

En nuestro caso los instrumentos que vamos a utilizar son dos. La observación, que se desarrollará en un contexto natural, en la que se observará a ambas clases por separado, dónde el objeto de la observación serán las respuestas, soluciones y conductas-actitudes. Se observará de manera participante y la técnica de registro empleada será sistematizada, utilizando una lista de control. Además, realizaremos también una entrevista semiestructurada a la docente de la clase que recibió el tratamiento para conocer sus percepciones e impresiones.

3º fase → Selección y acceso a la muestra (1 mes)

La población a la que va dirigida esta investigación es a los alumnos de 3º de infantil de Salamanca (+ de 10.000 matriculados). De esa población seleccionamos como muestra dos clases de un mismo curso en las que encontramos un total de 20 alumnos por aula, formando un conjunto de 40 alumnos. Esta muestra la hemos seleccionado mediante una técnica de muestreo no probabilístico, accidental por conveniencia o disponibilidad.

4ª fase → Aplicación del tratamiento (1 mes)

Aplicaremos a 3ºA, como hemos indicado anteriormente, un programa educativo basado en el juego para el desarrollo de la suma. Durante un mes, tres días a la semana, se dedicarán 20 minutos para el desarrollo de juegos relacionados con la suma. Los juegos serán dinámicos, sencillos y llamativos para que los alumnos se diviertan a la vez que practican la suma. A continuación, se muestran algunos ejemplos de los juegos que se realizarán:

- Sumar con cubos. Utilizando pequeños cubos de juguete de diferentes colores, tendrán que unirlos en función de la suma que les aparezca en unas cartas, es decir, en una carta aparecerá una operación sumatoria y su representación con los cubos, los alumnos tendrán que hacer realidad esa suma uniendo los cubos correspondientes a los colores indicados.



- Sumar estrellas. Tendrán que clasificar unas pequeñas figuras de estrellas en unos platos, en función de la suma que les indique los carteles.



- Juego de los dados. En un dado vendrán escritos diferentes retos como dar palmas o dar una vuelta. Primero tendrán que tirar dos dados normales y sumar el resultado, después tirar el otro dado, y tendrán que realizar el reto que haya tocado las veces que el resultado de la suma indique.



- Pintar el pez. Consiste en tirar unos dados, sumar los números que aparezcan y colorear la escama del pez que corresponda con el resultado.

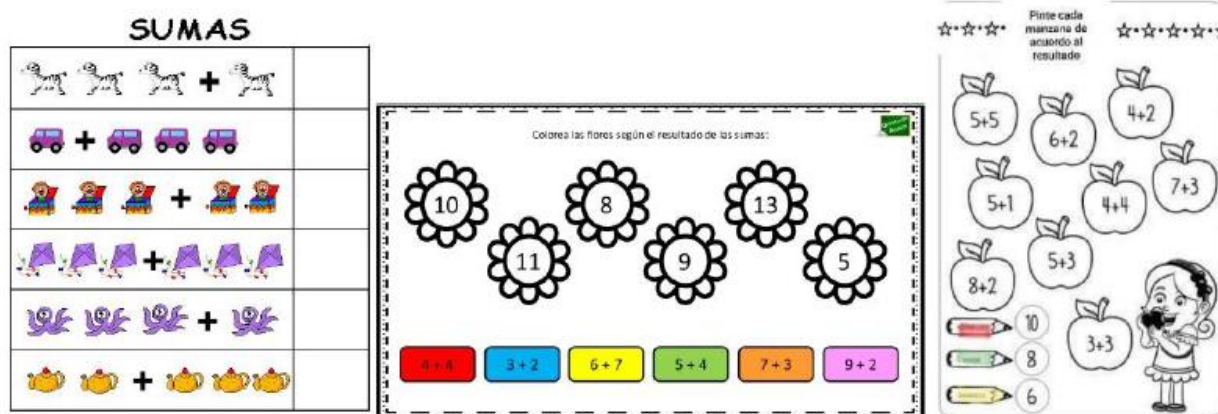


5ª fase → Aplicación del postest (1 semana)

Como hemos señalado anteriormente, nuestro postest consistirá en una prueba de rendimiento a través de unas láminas, que realizaremos a ambas clases para comprobar los resultados, los cuales obtendremos mediante la observación, utilizando la lista de control. Este se llevará a cabo en tres días diferentes de una semana: lunes, miércoles y viernes. Se dedicará un tiempo de 10-15 minutos aproximadamente, para que los niños puedan realizarlo sin aburrirse y manteniendo la concentración.

Dicha prueba consistirá en resolver las láminas que les proporcionaremos, es decir, a cada alumno se le repartirá 3 láminas con actividades de sumar y tendrán que resolverlas y completarlas de la mejor forma posible. En la primera de ellas, aparecerán una serie de figuras, tendrán que sumarlas y escribir el resultado. En segundo lugar, la siguiente lámina consistirá en pintar el resultado del color correspondiente a su operación sumatoria. En la última lámina tendrán que colorear la operación sumatoria con el color correspondiente a su resultado. Mientras tanto, observaremos todo el proceso e iremos completando la lista de control.

Estos son algunos ejemplos de cómo serían:



Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

6ª fase → Análisis de datos (1 mes)

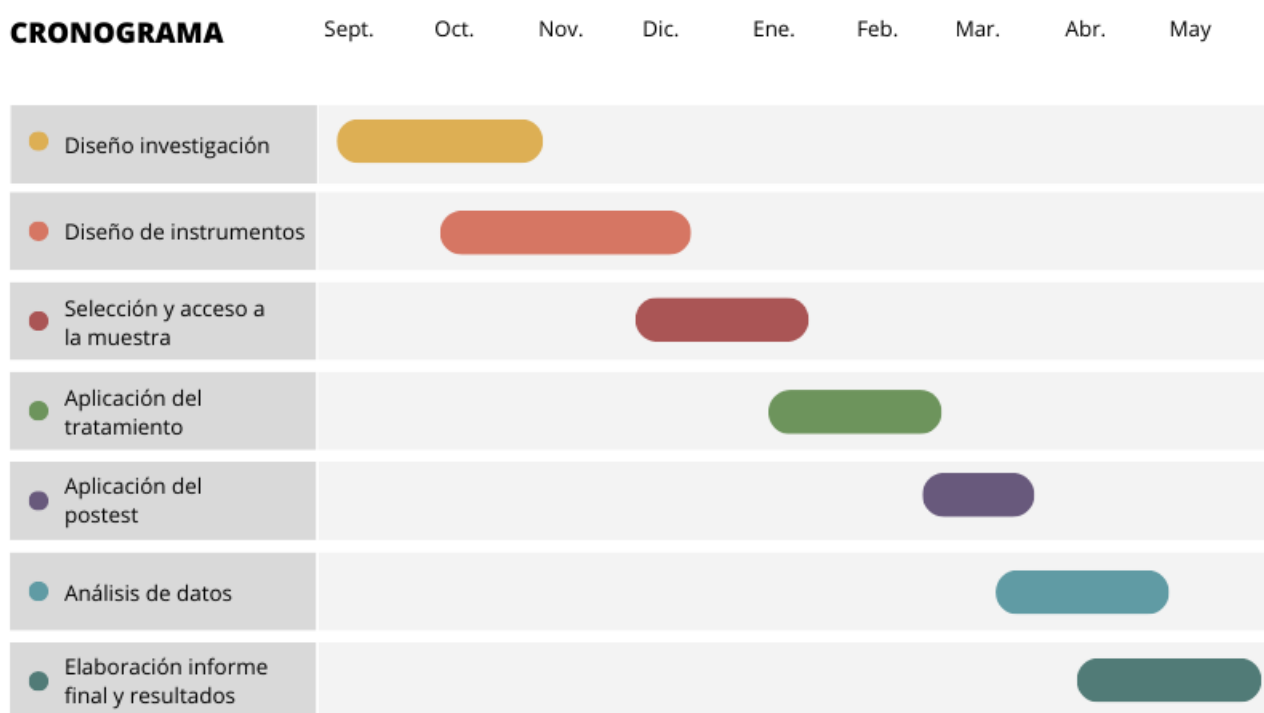
En el análisis de datos lo que haremos será comprobar qué clase ha obtenido los mejores resultados en la prueba de rendimiento (postest), la lista de control y las respuestas dadas en la entrevista a la docente. Además, de manera cuantitativa, se pondrá una calificación a las láminas y las compararemos. Gracias a esto, se podrá verificar o falsear la hipótesis planteada desde el principio.

7ª fase → Elaboración del informe final y difusión de resultados (1 mes)

El informe final incluirá: los objetivos de nuestra investigación, el lugar y la muestra, la metodología y los tratamientos utilizados, los resultados obtenidos mediante las técnicas y, por último, una conclusión final.

En cuanto a la difusión de datos lo que pretendemos es que gracias a los datos obtenidos en nuestra investigación otros docentes puedan tenerlos en cuenta y así poder maximizar la utilidad y los efectos de esta investigación.

Cronograma



Resultados previstos

En el análisis de datos lo que haremos será comprobar qué clase ha obtenido los mejores resultados en la prueba de rendimiento (postest). Transformaremos los resultados de la lista de control en datos, los compararemos y sacaremos las conclusiones oportunas. Además, se pondrá una calificación, de forma cuantitativa, a las láminas en función de si se realizan bien las sumas o no; realizaremos la media de calificaciones de cada clase y las compararemos. En este caso si la clase

que ha obtenido mejores resultados es la clase a la que se le había aplicado el tratamiento (3ºA), se verá que el juego contribuye al desarrollo del aprendizaje de la suma. Gracias a esto, se podrá verificar o falsear la hipótesis planteada desde el principio. A su vez, se analizarán las respuestas dadas en la entrevista a la docente y las incluiremos en el informe final.

Por lo tanto, en el análisis de datos conoceremos si el juego ha contribuido al desarrollo de la suma, comparando los resultados de ambas clases.

Referencias

Arteaga, B. y Macías, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil*. UNIR Editorial.

García, A. y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Editex.

Muñiz-Rodríguez, L., Alonso, P. L., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, 39, 19-33. <https://www.fisem.org/www/union/revistas/2014/39/archivo6.pdf>

Montejo-Gámez, J. y Seglar-Camuñez, M. (2017). Desarrollo de procesos matemáticos a través del juego en Educación Infantil. *Épsilon*, 34(95), 69-76. <http://funes.uniandes.edu.co/17043/1/Selgar2017Desarrollo.pdf>

Padilla, A. (2011). El juego en infantil. *Innovación y experiencias educativas* (39), 1-8.

Paulos, J. A. (2015). *La vida es matemática*. Grupo Planeta. <https://www.perlego.com/book/2540370/la-vida-es-matemtica-las-ecuaciones-que-explican-los-avatares-de-nuestra-biografia-pdf>

Vílchez, C. M. (2015). *El juego como recurso didáctico en el aula de matemáticas*. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40502/MARTIN_VILCHEZ_CECILIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

15.

Influencia de la lectura en el rendimiento académico de los repetidores, según su género

Sheila Gómez Pérez, Anita Alexandra Gaina y Carla Filgueira Dios

Universidad de Salamanca

Introducción

El gusto por la lectura se define por el placer y el interés que una persona puede desarrollar a lo largo del tiempo. El gusto por el género literario puede variar con la edad, se sabe que los adolescentes están aficionados a la lectura de cómics y cuentos mientras que los más mayores (adultos) tienen preferencia por las novelas o la literatura clásica. El enfoque de este trabajo se centra en analizar las variables que afectan al gusto por la lectura, es decir, considerando las diferentes edades, el género y la condición de ser repetidor o no. La repetición de un estudiante puede ser un factor importante ya que este puede condicionar su disposición hacia la lectura y hacia la educación. Con los resultados obtenidos podremos contribuir a la introducción de estrategias educativas más eficaces para fomentar el interés por la lectura en los estudiantes, además de desarrollar otras habilidades que vienen ligadas a esta actividad.

Marco teórico

En nuestro trabajo de investigación vamos a tratar el concepto del gusto de la lectura y si este varía en hombres o mujeres de edad juvenil y cómo influye esta variable con el hecho de ser repetidor. Para empezar el hábito lector se define como:

El concepto de “hábito lector” se puede entender desde dos acepciones diferentes: como la actividad de leer que es adquirida por la repetición constante de tal ejercicio conductual y, en segundo lugar, como la facilidad conseguida por la constancia en la práctica de la lectura. (Molina, 2006, pp. 108-109)

El hábito de la lectura, además de ser una práctica escolar, es realizada por la sociedad con el fin de asimilar la cultura. Es por esto que en la actualidad los libros y la lectura son bienes culturales los cuales debe transmitir la escuela. Por ello “modificar o crear conocimiento requiere de amor y

respeto hacia la lectura y la escritura por parte de quien educa, para consecuentemente transmitirlo a los estudiantes” (Rodríguez, 2011, p.53)

El hábito lector es una tarea de las más relevantes en educación, ya que si no se realiza de la forma adecuada y dedicándole el tiempo necesario tendrá como consecuencia llamativas dificultades comprensivas. Es sobre todo en la etapa adolescente cuando aparecen ciertos factores desfavorables a la hora de potenciar la lectura, ya que es una etapa caracterizada por la rebeldía y con un amplio abanico de actividades de ocio. En esta línea cabe destacar que la lectura lleva implícita la adquisición de características como la comprensión, la reflexión, la interpretación o el espíritu crítico, las cuales serán fundamentales a la hora de la formación individual. La comprensión lectora es definida como

una actividad social, que principalmente se emplea en el ámbito educativo para aprender, conocer, comprender, analizar, criticar, construir, aplicar, consolidar y reconstruir o reinterpretar los recientes saberes de la humanidad; de esta forma, el ser humano se forma una nueva visión de lo que sucede en el mundo; se apropie y enriquezca de dichos conocimientos para hacerlos propios y darles un nuevo significado. (Ávila, 2018, p.3)

Como dice el autor Ángel Sanz (2008), la lectura cobra importancia en cuatro aspectos fundamentales de nuestra vida: en la vida social, en la vida académica, en la vida profesional y en la escolar. Además, la lectura también es de vital importancia para la configuración de la personalidad, ya que amplía nuestra perspectiva de la realidad.

En el gusto por la lectura, la familia desempeña un papel fundamental, al igual que en otros aspectos de la vida. Este agente de socialización nos enseña desde pequeños a ser lectores. Sin embargo, en la sociedad podemos encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres tanto en el tiempo dedicado a la realización de la lectura como a los gustos lectores.

En la actualidad “por género” se entiende como un conjunto de creencias, prescripciones, atribuciones y emociones construidas cultural y socialmente sobre la base de la diferencia sexual. En base a esto podemos deducir que quien se encarga de encasillar lo que es propio de un género o de otro es la sociedad.

Se han realizado estudios donde se demuestra que la presencia de libros o bienes culturales dentro de casa influye de manera positiva en el gusto por la lectura en la población joven.

La Tabla 1 nos aporta de entrada una información sumamente interesante en cuanto al género literario que cada sexo prefiere; encontramos que las chicas se vuelcan preferentemente a la novela (60.2%), el cuento (55.7%) y la poesía (39.5%), mientras que los chicos lo hacen hacia el cuento (49.8%), la historia (41%) y científico-técnicos (32.8%). (Briceño, 2015, p.253)

Tabla 1: Tipos de libros preferidos para leer.

Categoría	Hombres	Mujeres
Biografías	16,3	11,3
Científico-técnico	32,8	14,0
Cocina	12,6	19,4
Cuento	49,8	55,7
Historia	41,0	25,6
Novela	23,7	60,2
Poesía	23,8	39,5
Política	5,0	3,4
Religión	8,3	4,4
Superación personal	21,5	31,9

Fuente: Consumo y cambio cultural en estudiantes de secundaria en Jalisco (2012)

Después de analizar estos resultados se puede observar que ambos géneros comparten el gusto por los cuentos, pero a pesar de ello, se aprecian grandes diferencias, pues el género femenino muestra gran interés por la novela y la poesía mientras que el masculino opta por la historia o la científico- técnicos (pero no sabes el porqué de sus preferencias). Además, son las mujeres las que leen con más frecuencia por interés individual y los hombres más por obligación.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo recalcar la importancia de la lectura en la formación individual y hacer hincapié en el trabajo docente como hecho fundamental para divulgar entre los jóvenes los hábitos lectores.

La repetición de curso se está convirtiendo en uno de los rasgos más negativos de nuestro sistema educativo actual, debido al aumento de la frecuencia con que se presenta en España. Este aumento de casos genera una desafección escolar en los alumnos que incide de forma negativa en sus expectativas hacia el futuro para continuar estudiando al acabar la secundaria obligatoria e incrementan el abandono escolar temprano. Se evidencia más en los centros públicos y en las familias de entornos sociales mayormente desfavorables.

En el ámbito de la Sociología se recalcan y se evidencian que los procesos de selección escolar no son equitativos, que los estudiantes que proceden de entornos socioeconómicos y socioculturales desfavorecidos repiten más veces y tienen peores rendimientos educativos, que tienen menos presencia en la escolarización postobligatoria y obtienen finalmente menos credenciales educativas de las que les corresponderían. La desigualdad de oportunidades se puede observar en múltiples estudios que se están realizando actualmente.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Por tanto, la libertad de la enseñanza ha conseguido escolarizar a todos los alumnos desde edades tempranas y ampliar la demanda educativa postobligatoria, pero aun así, no ha resuelto los problemas de inequidad que se producen en la escuela. Las probabilidades de éxito de los jóvenes están condicionadas por lo que son y fueron sus padres.

Para contrarrestarlo, existen algunas alternativas pedagógicas de políticas educativas que podrían disminuir la repetición de cursos, con atención especializada e individualizada al alumnado centradas en la lectura y en el apoyo escolar.

El hábito lector del alumnado entrevistado en segundo de la ESO explica la proporción entre repetidores y no repetidores que tienen un impacto en los resultados educativos de las pruebas externas.

Tabla 2. Nº y % que repiten o han repetido curso en primaria y en secundaria y agrupamiento de repetición.

		NO REPITE	REPITE SÍ una vez	REPITE SÍ, + 1 vez	Total
Repetidor-a (no / sí 1 vez / sí + de 1 vez)	n	20.323	5.425	2.213	27.961
	% fila	72,7	19,4	7,9	100%
		NO REPITE	REPITE SÍ (una o más veces)		Total
REPETIDOR-A (no / sí)	n	20.323	7.638		27.961
	% fila	72,7%	27,3%		100,0%
Repitió 2º Primaria	n	27.238	723		27.961
	% fila	97,4%	2,6%		100,0%
Repitió 4º Primaria	n	27.070	891		27.961
	% fila	96,8%	3,2%		100,0%
Repitió 6º Primaria	n	26.485	1.476		27.961
	% fila	94,7%	5,3%		100,0%
REPETIDOR-A en PRIMARIA (2º y/o 4º y/o 6º)	n	24.917	3.044		27.961
	% fila	89,1%	10,9%		100,0%
Repitió 1º Secundaria (1ºESO)	n	23.839	4122		27.961
	% fila	85,3%	14,7%		100,0%
Repitió 2º Secundaria (2ºESO)	n	25.182	2.779		27.961
	% fila	90,1%	9,9%		100,0%

Fuente: Políticas Educativas Preventivas de la Repetición de Curso en la Enseñanza Obligatoria en España (2019)

En la Tabla 3 se muestra que los alumnos que han repetido segundo de la ESO y por lo tanto obtienen peores resultados son aquellos que no acostumbran el hábito de la lectura.

Tabla 3. ... de

SEXO y ESTUDIANTE			REPITIÓ EN PRIMARIA			
LECTOR-A			% NO	% SÍ	% fila	n
CHICA	LEE	% NO	87,6	12,4	100	3.677
		% SÍ	91,8	8,2	100	9.941
CHICO	LEE	% NO	84,5	15,5	100	5.599
		% SÍ	90,0	10,0	100	8.166
Total	LEE	% NO	85,7	14,3	100	9.276
		% SÍ	91,0	9,0	100	18.107
Total			89,2	10,8	100	27.383
SEXO y ESTUDIANTE			REPITIÓ EN PRIMARIA Y/O SECUNDARIA			
LECTOR-A			% NO	% SÍ	% fila	n
CHICA	LEE	% NO	66,7	33,3	100	3.677
		% SÍ	80,0	20,0	100	9.941
chicas			76,4	23,6	100	13.618
CHICO	LEE	% NO	59,3	40,7	100	5.599
		% SÍ	76,4	23,6	100	8.166
chicos			69,5	30,5	100	13.765
Total	LEE	% NO	62,3	37,7	100	9.276
		% SÍ	78,4	21,6	100	18.107
Total			72.9	27,1	100	27.383

sexo.

Fuente: Políticas Educativas Preventivas de la Repetición de Curso en la Enseñanza Obligatoria en España (2019)

Metodología

Objetivos

Los objetivos que nos hemos planteado para trabajar en esta investigación son los siguientes:

En primer lugar, tenemos un objetivo general: analizar si existen interacciones significativas entre nuestra variable criterio (el gusto por la lectura) y las variables predictoras (sexo y repetidor).

En segundo lugar, tenemos varios objetivos operativos:

1. Observar si existen diferencias en el gusto por la lectura entre hombres y mujeres.
2. Averiguar si los alumnos repetidores muestran niveles de interés diferentes en la lectura en comparación con los alumnos no repetidores.
3. Examinar si la experiencia de ser repetidor o no serlo afecta de forma significativa a la actitud hacia la lectura.
4. Analizar si el hábito lector mejora el rendimiento académico de los alumnos.
5. Investigar otros factores que podrían estar relacionados con el gusto por la lectura (el entorno familiar, el acceso a los libros y actividades extraescolares).
6. Sugerir estrategias y políticas educativas que podrían fomentar el gusto por la lectura.

Cuestión de investigación

¿Existe una relación significativa entre el gusto por la lectura, el sexo y la condición de ser o no repetidor en los alumnos de la ESO?

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Diseño de la investigación

Para este trabajo de investigación vamos a utilizar un paradigma cuantitativo, puesto que estudiaremos las relaciones causales entre las variables predictoras y la variable criterio. Contamos con una base de datos que nos aporta información de muestras representativas de una población más grande, para que podamos realizar el análisis. De esta forma, empleando este paradigma, lograremos obtener resultados de forma más objetiva, precisa y eficaz que nos permitirá tomar decisiones más adecuadas.

Se trata de un diseño no experimental transversal, ya que se observará la muestra en un momento concreto, sin intervenir en ella.

Población y muestra

Nuestra población está constituida por todos los estudiantes de 15 años que se encuentran escolarizados en España.

Además, la muestra que vamos a analizar está formada por 1797 sujetos, aunque son menos si alguno de ellos no ha querido responder a alguna cuestión. Estos sujetos los hemos obtenido de la prueba PISA 2018 y vamos a trabajar con su base de datos.

Variables

Las variables que vamos a estudiar en esta investigación son las siguientes:

Por un lado, tenemos una variable criterio/ variable dependiente: El gusto por la lectura.

Y por otro lado, tenemos dos variables predictoras: El sexo y ser repetidor o no serlo.

Con esta investigación, vamos a ver si esas dos variables predictoras (sexo, repetidor) influyen en nuestra variable criterio (el gusto por la lectura).

Análisis de datos

Para obtener los resultados de las variables que hemos estudiado en esta investigación (gusto por la lectura, sexo y repetidor) hemos empleado la técnica conocida como contraste de hipótesis, más concretamente un contraste para 2 grupos independientes, ya que las variables predictoras son variables categóricas con 2 opciones.

Por un lado, hemos analizado la relación que existe entre la variable gusto por la lectura y la variable sexo. Para ello, inicialmente hemos establecido un nivel de significación del 5% y hemos realizado un análisis descriptivo. En este análisis, hicimos una tabla de frecuencias que nos mostraba la distribución por sexo de los estudiantes en función del gusto por la lectura, y pudimos observar que existían más de 30 sujetos en los dos grupos, por lo que pudimos realizar el análisis inferencial.

Hicimos un diagrama de barras para observar mejor esa tabla de frecuencias, realizamos una tabla con los estadísticos descriptivos (media, asimetría, curtosis, cuartiles y S_x) de la muestra completa por el sexo y finalmente un histograma del gusto por la lectura en función del sexo para observar mejor esos estadísticos.

En segundo lugar, hemos empleado la técnica del test de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad, y tras comprobar que la variable criterio no se distribuye normalmente en los dos grupos (dado que el p valor está por debajo de 0,05), hemos aplicado un contraste no paramétrico de la U de Mann-Whitney. Tras aplicar este contraste, observamos que el p valor estaba por debajo de 0,05, por lo que rechazamos la hipótesis nula y nos quedamos con la alternativa. Finalmente, hicimos un gráfico de tipo nube con lluvia para ver mejor esos resultados.

Por otro lado, hemos analizado la relación que existe entre la variable gusto por la lectura y la variable repetidor. Al igual que con la variable sexo, establecimos un nivel de significación del 5% y realizamos el análisis descriptivo correspondiente. Hicimos una tabla de frecuencias que nos mostraba la distribución por repetidor o no de los estudiantes en función del gusto por la lectura, y pudimos observar que existían más de 30 sujetos en los dos grupos, por lo que pudimos realizar el análisis inferencial.

Hicimos un diagrama de barras para observar mejor esa tabla de frecuencias, realizamos una tabla con los estadísticos descriptivos (media, asimetría, curtosis, cuartiles y S_x) de la muestra completa por repetidor y finalmente un histograma del gusto por la lectura en función de repetidor o no para observar mejor estos estadísticos.

En segundo lugar, empleamos la técnica del test de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad, y tras comprobar que la variable criterio no se distribuye normalmente en los dos grupos (dado que el p valor está por debajo de 0,05), hemos aplicado un contraste no paramétrico de la U de Mann-Whitney. Tras aplicar este contraste, observamos que el p valor estaba por debajo de 0,05, por lo que rechazamos la hipótesis nula y nos quedamos con la alternativa. Finalmente, hicimos un gráfico de tipo nube con lluvia para ver mejor esos resultados.

Podemos concluir que para ambas variables hicimos un análisis descriptivo inicial con una tabla de frecuencias y una tabla de estadísticos descriptivos (empleando un diagrama de barras y un histograma para ver mejor los resultados), un test de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad, un contraste no paramétrico de la U de Mann-Whitney y un gráfico de tipo nube con lluvia.

Resultados

Análisis Variable Predictora 1 (Sexo) con Variable Criterio (Gusto por la lectura)

Hipótesis inicial: El gusto por la lectura es igual en ambos géneros.

Nivel de significación: 5%.

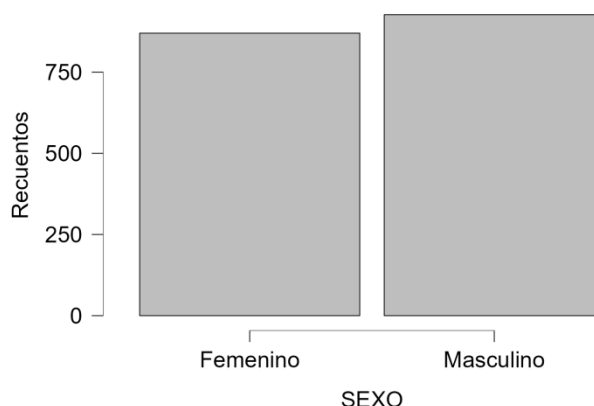
En primer lugar, observando la tabla 4, podemos ver que la distribución de los estudiantes en función del sexo está repartida de forma equilibrada (aunque es algo más grande en el grupo masculino), y también vemos que hay más de 30 sujetos en cada grupo, por lo que podemos realizar el análisis inferencial.

Tabla 4. Distribución por sexo de los estudiantes en función del gusto por la lectura.

	FRECUENCIA	%
FEMENINO	870	48,41%
MASCULINO	927	51,59%
TOTAL	1797	100%

Podemos observar mejor estas tendencias en el gráfico 1, que indica que el número de hombres y mujeres es muy parecido, aunque es un poco más grande en el grupo de los hombres.

Gráfico 1. Diagrama de barras por sexo



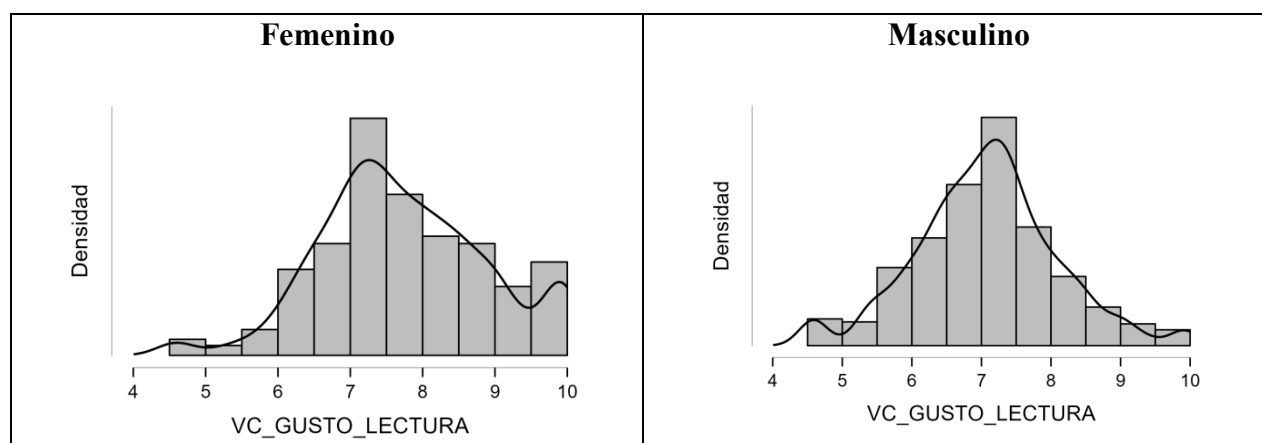
En cuanto a los estadísticos descriptivos, la tabla 5 nos indica que en la muestra las mujeres (a pesar de que sean menos) tienen una media más alta en cuanto al gusto por la lectura que los hombres. La desviación típica es muy similar, aunque es ligeramente más elevada en el grupo de las mujeres. En cuanto a la asimetría, es positiva en ambos grupos, aunque podríamos decir que es prácticamente simétrica ya que los valores son muy cercanos al 0. En relación con la curtosis, el grupo de las mujeres presenta una curtosis ligeramente platocúrtica mientras que el grupo de los hombres presenta una curtosis moderadamente leptocúrtica.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la muestra completa y por sexo.

	Media	S _x	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	Asimetría	Curtosis
FEMENINO	7,729	1,157	7,030	7,586	8,532	0,050	-0,134
MASCULINO	7,075	1,027	6,428	7,076	7,643	0,091	0,460
TOTAL	7,392	1,140	6,685	7,313	8,094	0,156	0,102

También podemos observar el histograma del gusto por la lectura de los estudiantes en los grupos de chicos y chicas. El gráfico 2 nos confirma los valores de asimetría y curtosis analizados anteriormente.

Gráfico 2. Histogramas del gusto por la lectura en función del sexo.



A continuación, vamos a comprobar la normalidad con el test de Shapiro-Wilk, que tiene las siguientes hipótesis:

H_0 = La distribución de la variable gusto por la lectura es normal.

H_1 = La distribución de la variable gusto por la lectura NO es normal.

La tabla 6 muestra los resultados de la prueba en las distribuciones de la variable de contraste en ambos grupos. Se observa cómo debo rechazar la hipótesis nula en ambos casos, ya que el p. valor está por debajo de 0,05, por lo que puedo afirmar que la variable gusto por la lectura no se distribuye normalmente en los dos grupos. Por lo tanto, debemos aplicar un contraste no paramétrico de la U de Mann-Whithney.

Tabla 6. Prueba de normalidad para la variable Gusto por la lectura en ambos grupos.

	W	p.
FEMENINO	0,977	<.001
MASCULINO	0,987	<.001

Dado que no existe normalidad, no hay que aplicar el supuesto de homocedasticidad.

El contraste de hipótesis de la U de Mann-Whithney tiene las siguientes hipótesis:

H_0 = La mediana de ambos grupos es igual.

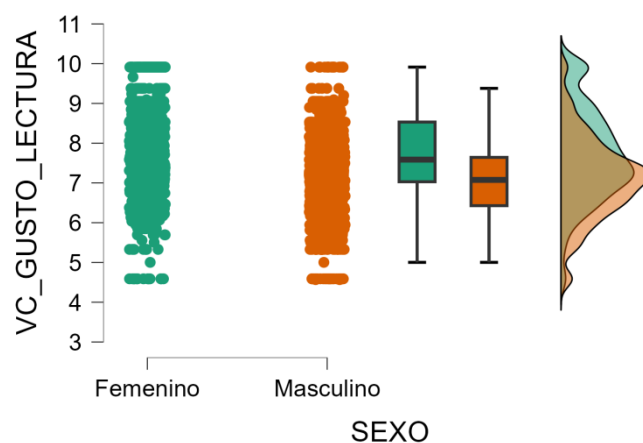
H_1 = La media de ambos grupos NO es igual.

Podemos observar que el p. valor está por debajo de 0,05, por lo que rechazamos la H_0 y por tanto, podemos establecer que si que existen diferencias significativas en el gusto por la lectura en función del sexo (femenino o masculino). Los efectos de las diferencias en el gusto por la lectura en ambos grupos es de tamaño medio.

W	p.	r_{bp}
505466,000	<.001	0,326

Podemos apreciar mejor estas diferencias significativas gracias al gráfico 3.

Gráfico 3. Gráfico de tipo nube con lluvia



Análisis Variable Predictora 2 (Repetidor) con Variable Criterio (Gusto por la lectura)

Hipótesis inicial: El gusto por la lectura es igual en los estudiantes repetidores y en los no repetidores

Nivel de significación: 5%.

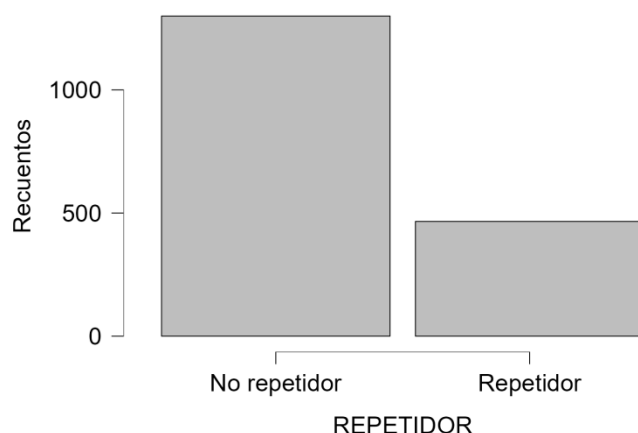
En primer lugar, observando la tabla 7, podemos ver que la distribución de los estudiantes en función de si son repetidores o no, no está repartida de forma equilibrada (ya que hay muchos más estudiantes no repetidores), y también vemos que hay más de 30 sujetos en cada grupo, por lo que podemos realizar el análisis inferencial.

Tabla 7. Distribución por repetidor o no repetidor de los estudiantes en función del gusto por la lectura.

	FRECUENCIA	%
NO REPETIDOR	1300	73,61%
REPETIDOR	466	26,39%
TOTAL	1766	100%

Podemos observar mejor estas tendencias en el gráfico 4, que indica que el número de estudiantes repetidores y no repetidores son muy diferentes, ya que hay un mayor número de estudiantes no repetidores.

Gráfico 4. Diagrama de barras por repetidor o no repetidor.



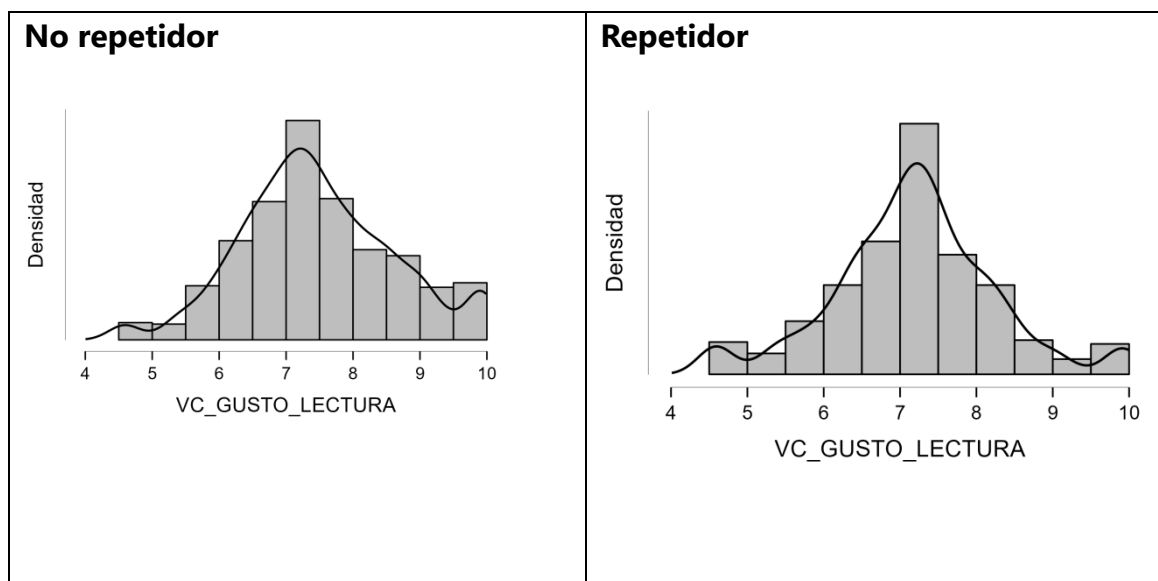
En cuanto a los estadísticos descriptivos, la tabla 8 nos indica que en la muestra los estudiantes no repetidores tienen una media en el gusto por la lectura muy similar a la de los estudiantes repetidores, aunque es mínimamente superior en los no repetidores. La desviación típica también es muy similar en ambos grupos, aunque es muy ligeramente superior en el grupo de los no repetidores. En cuanto a la asimetría, es prácticamente simétrica en el caso de los grupos de estudiantes repetidores y el grupo de los no repetidores presenta una leve asimetría positiva. En relación con la curtosis, en los estudiantes repetidores es leptocúrtica y en el caso de los no repetidores es ligeramente platocúrtica.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la muestra completa y por repetidor.

	Media	S _x	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	Asimetría	Curtosis
NO REPETIDOR	7,467	1,152	6,705	7,329	8,183	0,168	-0,088
REPETIDOR	7,181	1,076	6,574	7,196	7,763	0,042	0,685
TOTAL	7,392	1,140	6,685	7,313	8,094	0,156	0,102

También podemos observar el histograma del gusto por la lectura de los estudiantes en los grupos de repetidores y no repetidores. El gráfico 5 nos confirma los valores de asimetría y curtosis analizados anteriormente.

Gráfico 5. Histogramas del gusto por la lectura en función de repetidor o no repetidor.



A continuación, vamos a comprobar la normalidad con el test de Shapiro-Wilk, que tiene las siguientes hipótesis:

H_0 = La distribución de la variable gusto por la lectura es normal.

H_1 = La distribución de la variable gusto por la lectura NO es normal.

La tabla 9 muestra los resultados de la prueba en las distribuciones de la variable de contraste en ambos grupos. Se observa cómo debo rechazar la hipótesis nula en ambos casos, ya que el p. valor está por debajo de 0,05, por lo que puedo afirmar que la variable gusto por la lectura no se distribuye normalmente en los dos grupos. Por lo tanto, debemos aplicar un contraste no paramétrico de la U de Mann-Whithney.

Tabla 9. Prueba de normalidad para la variable Gusto por la lectura en ambos grupos.

	W	p.
NO REPETIDOR	0,983	<.001
REPETIDOR	0,975	<.001

Dado que no existe normalidad, no hay que aplicar el supuesto de homocedasticidad.

El contraste de hipótesis de la U de Mann-Whithney tiene las siguientes hipótesis:

H_0 = La mediana de ambos grupos es igual.

H_1 = La media de ambos grupos NO es igual.

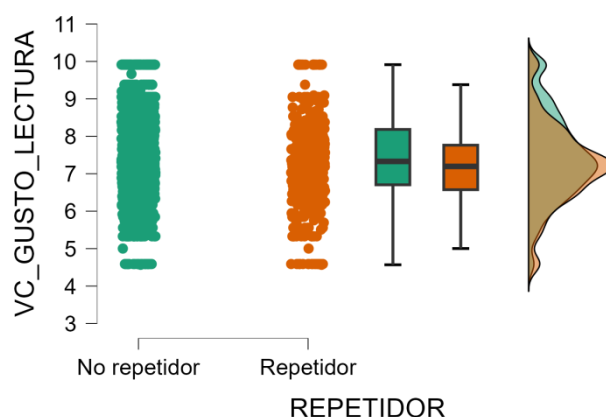
Podemos observar que el p. valor está por debajo de 0,05, por lo que rechazamos la H_0 y por tanto, podemos establecer que si que existen diferencias significativas en el gusto por la lectura en función

de la variable repetidor o no repetidor, pero son diferencias muy leves. Los efectos de las diferencias en el gusto por la lectura en ambos grupos es de tamaño bajo.

W	P.	r_{bp}
333045,500	<.001	0,130

Podemos apreciar mejor estas diferencias significativas gracias al gráfico 3.

Gráfico 6. Gráfico de tipo nube con lluvia



Discusión y conclusiones

Después de haber realizado el estudio donde se ha analizado como influye la variable sexo y el hecho de ser repetidor o no en el gusto por la lectura, hemos llegado a la conclusión de que existen diferencias significativas entre las variables predictores y la variable criterio. En relación con el género de los alumnos, se aprecia que las mujeres tienen un mayor interés en la lectura que los hombres, ya que observamos que ellos suelen hacerlo más por obligación del centro escolar. Además, ocurre igual en el caso de los estudiantes no repetidores frente a los repetidores, que suelen tener más interés en la lectura, lo que nos dio pie a rechazar nuestras hipótesis nulas iniciales.

Estos resultados concuerdan con los ya expuestos anteriormente en el marco teórico, donde aclaramos que los hombres suelen realizar el hábito lector por obligación y, además, adjuntamos varias tablas donde se puede apreciar que los estudiantes repetidores leen menos que aquellos que siguen los tiempos establecidos del sistema educativo ordinario.

Asimismo, observamos que existen diversas preferencias en cuanto al género literario en los estudiantes adolescentes en función de su sexo. Mientras que las mujeres se inclinan más por las novelas y la poesía, los hombres optan más por los libros científicos y técnicos. A pesar de ello, ambos géneros tienen un gusto muy similar por los cuentos.

Los resultados obtenidos tras realizar esta investigación pueden tener gran relevancia para realizar una serie de mejoras en el ámbito educativo actual. Desde los centros educativos, creemos que se debería fomentar el hábito lector en los alumnos desde edades tempranas, ya que esto puede ayudar a la mejora del rendimiento académico, y los beneficios posteriores pueden aprovecharse a lo largo de toda su vida personal y laboral. Para ello, el equipo docente y directivo deberían poner en práctica diversas estrategias para tratar de cambiar estos resultados y que todos los alumnos,

sin importar su género ni si son repetidores o no, tengan el mismo interés y la misma motivación hacia los libros.

En primer lugar, las aulas tendrían que ser un espacio donde se fomente el ambiente lector y donde la formación académica de los estudiantes se vea apoyada en los libros físicos de todo tipo, ya que de esta manera los niños verán la lectura como algo accesible y entretenido. En relación con esto, las nuevas tecnologías tienen un gran impacto en los adolescentes y podríamos usarlas como algo beneficioso para ellos. Pueden leer libros electrónicos, acceder a la información... Siempre con un adulto cerca que pueda ayudarles a entender y comprender si lo que están leyendo es verdad o mentira.

Desde el equipo directivo, se deberían crear una serie de iniciativas que ayuden a la práctica continua y voluntaria de la lectura, como por ejemplo, la creación de clubes de lectura o grupos de discusión. Así, los alumnos podrán contar con un espacio donde se compartan y se pongan en común las diferentes opiniones, puntos de vista e interpretaciones. Unido a esto, es importante que se de una elección libre de libros, respetando de esta forma los gustos personales de cada alumno y favoreciendo así la motivación de los mismos hacia este tipo de prácticas.

A su vez, el centro educativo debe cuidar el contenido de las bibliotecas, ya que estas deben estar actualizadas constantemente y contar con toda clase de géneros literarios, para que los niños puedan establecer sus preferencias. Esto también ayudaría en el desarrollo personal del alumnado, ya que los estudiantes podrían poner en práctica habilidades como la búsqueda y selección de información o el pensamiento crítico. De esta manera, todos los estudiantes pueden acceder a los mismos recursos educativos, enriqueciendo el aprendizaje, la curiosidad e imaginación de los mismos, disminuyendo la desigualdad social que pueda producirse entre ellos y fomentando la igualdad de oportunidades.

Con la realización del marco teórico, llegamos a la conclusión de que el hábito lector no solo se debe fomentar y poner en práctica en la escuela, sino que también es importante la implicación de la familia. La familia es el principal agente de socialización, los niños están con ellos desde su nacimiento, por lo que ellos van a ser los encargados de ayudar a sus hijos, y una forma de ayudarles es fomentando la lectura a edades tempranas. Es por esto por lo que se recomienda, en la medida de lo posible, el acceso a material de lectura en el hogar, para que el niño mantenga el contacto con los libros fuera del ambiente de la educación formal. En el caso de que no pudieran acceder a ellos, el centro educativo debería brindarle todos los apoyos y ayudas posibles.

Referencias

- Ávila, E. C. M. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectura. Propuesta de investigación pedagógica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*.
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/608/1092>
- Briceño Alcaraz, G. (2015). El gusto por la lectura y el cine como indicador de la reconfiguración de las subjetividades femeninas: las adolescentes en Jalisco. *La ventana*, (41), 241-273.
- Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 227-257. Recuperado el 25 de Octubre de 2023 de <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4523>

Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista OCNOS*, (2), 105-122.

Rodriguez Barán, C. (2011). La flexibilidad estricta en la Lectura y la Escritura. *Poliantea* 7(12), 49-56. <https://doi.org/10.15765/plnt.v7i12.152>

Sanz Moreno, A. (8 de Julio de 2008). Algunas reflexiones a partir de la evaluación de la lectura en el proyecto PISA. *CEE Participación educativa*, pp. 6-21. Recuperado el 25 de Octubre de 2023 de [version_web_participacion_educ_08.indb\(educacion.gob.es\)](http://version_web_participacion_educ_08.indb(educacion.gob.es))

Villalpando, M., Briceño, G., León, G. y Elizarrás, P. (2012). *Consumo y cambio cultural en estudiantes de secundaria en Jalisco*. SEP/CONACYT/ SEJ

16.

Influencia de las redes sociales en la autoestima de la población joven y sus consecuencias

Eva Serrano Hernández, Abril Alves Santos, Sarai Périz Sarasa, Violeta Martín de Castro, Irune Elixé Tierra y Pamela Solís Aránguiz.

Universidad de Salamanca

Presentación

Este estudio hace referencia al proyecto de investigación titulado “*Influencia de las redes sociales en la autoestima de la población joven y sus consecuencias desarrollado*” por el grupo IRSA (Grupo de Investigación sobre el impacto de las redes sociales en la autoestima joven).

Está destinado a concienciar a los y las jóvenes acerca de las consecuencias generadas por un uso inadecuado de las redes sociales sobre su autoestima. La muestra corresponde con adolescentes de entre 17 y 18 años, es decir, alumnos de 2º de bachillerato, de un centro público de educación secundaria.

En referencia a la metodología empleada corresponde con un proyecto experimental a partir de un paradigma cuantitativo. Utilizaremos tanto un pretest como dos posttest para evaluar la mejora en nuestras variables dependientes (autoestima, nivel de concienciación y uso de redes sociales). En cuanto a los posttest, usaremos uno de ellos para medir si el uso de las redes sociales ha mejorado gracias al programa. El segundo irá destinado a observar como esta concienciación ha influido en la autoestima de nuestra muestra.

Por otro lado, la variable independiente será el tratamiento que aplicaremos en nuestra muestra, teniendo también en cuenta variables controladas, que corresponden con el nivel socioeconómico, el género y los estereotipos.

En cuanto a las fases del proyecto, presentamos la propuesta a un centro escolar. A continuación, en el centro educativo llevaremos a cabo una serie de dinámicas con las que evaluar y reflejar los conocimientos sobre el tema. Para después poder pasar a la fase de evaluación comentada anteriormente.

Finalmente llevaremos a cabo un análisis de datos, comparando los resultados obtenidos en los test y por último un proceso de visibilización del proyecto que publicaremos en RRSS.

Marco teórico

Marco conceptual

Para comenzar, llamamos marco conceptual a la herramienta que permite organizar y definir el conjunto de términos que giran en torno a una investigación para que, a la hora de avanzar en el trabajo científico, faciliten el trabajo de las personas que lo están llevando a cabo.

De esta forma, definimos a continuación una serie de conceptos que creemos o valoramos necesarios definir para el correcto desarrollo de la investigación en sí misma.

Según Celaya (2008) “las redes sociales son lugares en Internet donde las personas publican y comparten todo tipo de información, personal y profesional, con terceras personas, conocidos y absolutos desconocidos”. Según este autor existen 3 tipos de redes sociales: las redes profesionales (Linkedin), las redes generalistas (Instagram, Twitter) y las redes especializadas (Cinemavip). De esta misma forma, se refieren a todos los servicios y aplicaciones que ofrecen contenido e intercambio de información, como redes sociales, blogs, microblogs, aplicaciones de mensajería instantánea, sitios de chat y foros, que permiten a los usuarios interactuar entre sí gracias a las tecnologías de red (Akkuş Çutuk, 2021). Una de las plataformas más utilizadas actualmente y que tiene una gran influencia sobre la autoestima de los jóvenes es Instagram, la cual es una red social diseñada para compartir fotos y videos en línea que se pueden editar usando filtros y retoques digitales (WeAreSocial, 2021).

Redes sociales, como Instagram, nombrada anteriormente, tienen una gran relación con la percepción que tienen los jóvenes sobre sí mismos, en general, sobre su autoestima.

En primer lugar, queremos hablar del autoconcepto, es la opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor. Mientras tanto, la imagen corporal se refiere únicamente al propio aspecto físico, es decir, se refiere a cómo una persona ve su propio cuerpo, ya sea que esa visión sea una realidad o no. La imagen corporal no es una sola entidad, sino que incluye actitudes, pensamientos, creencias, sentimientos y comportamientos que uno tiene sobre su propio cuerpo (Bailey et al., 2017). En relación con esto, la autoestima puede decirse que es cómo un individuo se evalúa a sí mismo, lo que puede ser positivo o negativo (Akkuş Çutuk, 2021). Otra definición sería que “es el grado en que una persona se ve a sí misma como valiosa y competente”. (Calderero, 1967).

Decidimos situar el rango de edad en una cifra relativamente reducida, que se encuentra en torno a cualquier ámbito educativo - ya sea secundaria o universitario -. Este, se puede corresponder tanto con la denominada “adolescencia” como con la “juventud” que definiremos a continuación.

La adolescencia es una etapa de cambios que se conforman entre la niñez y la edad adulta, entre los 10 y 19 años (Organización Mundial de la Salud, 2019), caracterizada por la preocupación de la imagen corporal, así como por el despertar sexual. Según Gonzalez (2021) “se van a producir una serie de hitos madurativos imprescindibles como son la elaboración de una identidad propia, la aceptación de su imagen, la pertenencia a un grupo y la independencia de los padres” (p. 108). Mientras que la juventud va más allá del simple proceso biológico, se refiere a la identidad que cada individuo construye y la manera en la que esa identidad se retroalimenta a partir de las relaciones interpersonales.

En estudios sobre el campo de la juventud, Herrera (2004) afirmó sobre la identidad que “constituye la bisagra entre nuestro pasado y las relaciones sociales, culturales y económicas, dentro de las cuales transcurren nuestras vidas. Cada individuo es la síntesis no sólo de las relaciones existentes sino también de la historia de esas relaciones”.

Es inevitable pensar que la identidad de la juventud y adolescencia de hoy en día ha cambiado por completo debido a la homogeneización de la sociedad y las Redes Sociales. La identidad digital de los jóvenes es otro caso de estudio y de preocupación ya que cada vez se está produciendo una barrera más difusa entre lo real y lo digital “la realidad no es más que un conjunto de señales eléctricas interpretadas por el cerebro humano y si asumimos como verdadera esa premisa no hay frontera entre las relaciones jurídicas físicas y las digitales” (Belda, 2016, p. 9).

Corresponde de igual manera definir y concretar el significado de esta palabra que tanta controversia lleva generando durante estos últimos años: El género.

El término “género” se refiere al grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico. Se corresponde así con una serie de roles establecidos socioculturalmente, como se comentaba antes, que imponen de cierta forma y generalmente una serie de “papeles” o “roles” que se deben cumplir para ser aceptados socialmente.

Respecto al género, Lott y Malusso (1993) creen que:

“...el sexo denota un conjunto limitado de características estructurales y fisiológicas innatas relacionadas con la reproducción, dividiendo a las especies animales en hembras y machos, el género es específico de la especie humana, y connota todos los atributos complejos adscritos por la cultura a hombres y mujeres respectivamente.”

El género es un término ambiguo. Para ampliar estas conceptualizaciones, Judith Butler (1990) habla sobre la performatividad de género, diciendo que este puede provenir de la propia metalepsis entre el género y las expectativas que de él se esperan, es decir, que la anticipación sobre lo que se espera de cada persona por el hecho de ser “hombre o mujer”, te hace comportarte de forma normativa de acuerdo con tu género. Por otra parte, esta autora dice “la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto; como una duración temporal sostenida culturalmente”.

Un estudio realizado en España, por Sandra Costa y Carmen Tabernero (2012) indaga en las posibles diferencias de género, rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de secundaria, situando el autoconcepto como un predictor de rendimiento escolar (Montes Castillo et al., 2019).

Tradicionalmente, el género tiende a ser binario dando lugar al denominado “binarismo de género”, que supone la construcción de roles que dan lugar a desigualdades sociales. De todas formas, desde los últimos años, este concepto es mucho más amplio e ilimitado sin sus rígidas estructuras que relacionaban directamente la identidad de género con lo biológico. Estos roles se basan en ideas preconcebidas que se tiene de una persona solo por el género que se sea. Estas ideas preconcebidas son los conocidos como estereotipos que, según González son “aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social (por ejemplo, los alemanes, los gitanos, las mujeres) y sobre las que hay un acuerdo básico” (p. 79).

Estudios coinciden en que estos estereotipos, unidos por la constante interacción que tienen los individuos a través de las redes sociales, pueden llegar a afectar a la autoestima y autoconcepto de las personas con las que se trata. Esta interacción puede tratarse de algo inocente o esconder una intención oculta y dañina que puede perjudicar negativamente a estas personas. A su vez, estas situaciones pueden derivar en los conocidos como trastornos de la salud mental, que son la perturbación de las funciones psíquicas y del comportamiento. Algunos ejemplos de trastornos que surgirán a lo largo de nuestra investigación son, por ejemplo, los trastornos de ansiedad. La

ansiedad es un conjunto difuso de emociones cognitivo-afectivas que se orientan hacia el futuro, si esta ansiedad es excesiva se convierte en una patología (Ortín et al., 2022).

También tiene relevancia la depresión, que es el trastorno mental en el que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito... y que se refleja en cada individuo de forma única.

Una consecuencia de ello, al estar estrechamente ligado a la autoestima individual, son la necesidad de cambiar los aspectos que, perjudicados por la interacción constante anteriormente mencionada, afectan al autoconcepto y autoestima de las personas.

Estado de la cuestión

Una vez hecho el marco conceptual de la investigación, es necesario abordar el llamado "estado de la cuestión" que se quiere investigar. Este no es más que la herramienta que permite conocer los conocimientos que, previamente al estudio de la cuestión, se conocen. De esta forma, permite a las personas que investigan la cuestión determinar información existente con respecto a la materia de estudio.

En primer lugar, es necesario conocer la cantidad de personas que llevan a cabo el uso de Internet. De esta forma, en torno a 316 millones de nuevos usuarios han usado las redes durante 2021 (Datareportal, 2021). En el caso de España, donde se realizó este estudio, el 80% de la población total ya está en al menos una red social (WeAreSocial, 2021) y el 47,7% de los menores de 15 años utiliza Instagram (Statista, 2021). El rango de edad más activo en las redes sociales, con diferencia, es de 16-24 años, es decir, en la etapa de la adolescencia y edad adulta temprana. (Hernández-Serrano et al., 2022).

Un estudio de la Royal Society of Public Health (RSPH) y la Universidad de Cambridge estima que el 91% de los jóvenes entre 16 y 24 años utiliza Internet para interactuar en las redes sociales, a pesar de un aumento del 70% en los índices de ansiedad y depresión en este grupo. (de la Osa Callejero et al., 2021).

Además, los resultados de varias investigaciones mostraron que aquellos que usaban más redes sociales tenían una autoestima más baja y que había una relación negativa y significativa entre redes sociales y autoestima. También se determinó que los adolescentes con baja autoestima pasaban más tiempo en las redes sociales y que la adicción a las redes sociales, a internet y a la computadora y el uso excesivo de las redes sociales aumentaba a medida que disminuía la autoestima (Ingólfssdóttir, 2017). Las personas con baja autoestima también pueden ser más propensas a usar las redes sociales de manera excesiva o problemática (p. ej., hacer comparaciones sociales desfavorables) (Saiphoo et al., 2020).

También se incluye el "miedo a perderse", también conocido como FoMO (Fear of missing Out). Desde una perspectiva moderna y digital, FoMO hace referencia al miedo o la exclusión social. Este término describe un deseo constante de mantenerse conectado para ver lo que hacen otras personas, lo que puede disminuir la autoestima y conducir a una vida menos satisfactoria. Suele manifestarse en los jóvenes cuando un usuario se siente excluido o distante de un evento social en el que no ha estado presente. Las redes sociales pueden convertirse en fuentes de estrés y ansiedad que pueden tener un impacto negativo en la salud de una persona, y FoMO puede ser un impulsor del uso inadecuado. Los hallazgos demuestran que FoMO y el comportamiento adictivo son predictores significativos de angustia emocional (Osa Callejero et al., 2021).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) realizó un informe alegando que la salud mental de los adolescentes es una prioridad pública en todo el mundo y requiere la intervención de las instituciones de salud, así como de otros sectores como las familias, las escuelas y la comunidad

en general. Esto deja en claro cuán importante es la educación y atención integral para el desarrollo del adolescente en el siglo XXI.

En relación con esto y con la adicción comentada, es necesario destacar que en ella suele subyacer alguno de estos problemas de personalidad: timidez excesiva, baja autoestima o rechazo de la imagen corporal, por ejemplo. A su vez, los problemas psiquiátricos previos (depresión, TDAH, fobia social o baja autoestima) aumentan el riesgo de engancharse a las redes sociales. En estos casos el abuso de Internet es como el humo que denota la existencia de un fuego más o menos próximo (un problema de personalidad o un trastorno mental) (Echeburúa, 2013).

Esto viene dado muchas veces por el acoso que se produce en redes. El uso intencionado de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de algunos menores con la intención de acosar, intimidar, insultar, molestar, humillar o amenazar a un compañero de clase se conoce como ciberacoso, también conocido como ciberbullying. Estas víctimas son más propensas a un bajo rendimiento académico, una baja autoestima, depresión, ansiedad, autolesiones, sentimientos de soledad y cambios en los patrones de sueño y alimentación, todo lo cual puede perjudicar el desarrollo personal de estos jóvenes.

En conclusión, todo esto quiere decir que numerosos estudios han relacionado el uso prolongado de las redes sociales con la baja autoestima y algunos trastornos mentales (depresión y ansiedad), especialmente en los jóvenes.

Por otro lado, otro tema relevante para la investigación es la influencia e impacto de las redes sociales en los distintos géneros. De esta forma, los resultados de una encuesta reciente realizada por la *Royal Society of Public Health* muestran que las mujeres, especialmente las jóvenes, tienen más probabilidades de experimentar depresión porque están más involucradas emocionalmente en las redes sociales que los hombres. Alrededor de los 20 años, ambos géneros muestran preocupación por su cuerpo, pero las mujeres lo hacen más que los hombres (Osa Callejero et al., 2021).

De hecho se empieza a considerar que el cuerpo femenino ya no es inmutable: la búsqueda continua, incluso patológica, de cierta perfección corporal, ha abierto el camino a los cuerpos modelados muscularmente, a los cuerpos retocados, reformados o restaurados (Pera, 2006: 25). Ello ha conducido a la cultura de la modificación del cuerpo que se asume como un proyecto individual en que cada cual – dueño de su propio cuerpo – puede transgredir la norma hasta sus últimas consecuencias (Pera, 2006, p. 35).

La cirugía estética es un tema controvertido, en un momento en que sus prácticas se han convertido en un fenómeno popular. Kathy Davis (2007), explica que la cirugía cosmética se basa en definiciones de normalidad física: en una sociedad sexista, racista y clasista, ciertos grupos de población son definidos como feos o repugnantes a partir de lo que Young denomina medida estética de los cuerpos, de forma que esos individuos son definidos como los otros, los que no son como el individuo normativo (Young, 2000).

Para ejemplificar la situación actual de esta problemática, la revista ENT Updates publicó en 2020 un estudio entre cuyos resultados surgieron diferentes puntos de vista acerca de estas cirugías y/o retoques estéticos. De entre 653 participantes, el 5.8% dijeron haberse sometido a algún procedimiento estético como resultado de los selfies en redes sociales (rellenadores de labios, botox, rinoplastia...). Un 37,8% deseaban realizarlos por la misma razón. Los selfies y las redes sociales están estrechamente ligados, pues la proliferación de estos primeros proviene de su importancia y atractivo en las redes. Los selfies son un fenómeno consecuente de la importancia desmedida de la apariencia en Internet. Las mujeres preferían mayor número y variedad de cambios

estéticos (rinoplastia, labios, botox, otros procedimientos antiedad, rellenos de pómulos) en comparación con los hombres.

La mayoría de textos críticos coinciden en identificar a los medios de comunicación de masas como uno de los principales emisores del discurso sobre el mito de la belleza. Desde enfoques postfeministas, por el contrario, se asegura que la estética no es una tiranía sino un elemento de empoderamiento. Utilizar la belleza como principio vital –para mejorar en el empleo, para conseguir el amor, para ser más feliz– sería entonces una forma de resistencia y una manera de experimentar la propia identidad.

Otro factor importante es la comparación social con la del resto de seguidores. La vida idealizada y poco realista que se refleja en sus fotografías pueden causar malestar psicológico. La literatura relacionada con este tema, sugiere que hay una enorme cantidad de comparación social. Un estudio realizado en la Universidad de Houston concluyó que las comparaciones sociales, sumada al tiempo dedicado a las redes sociales afecta a la salud psicológica (Osa Callejero et al., 2021).

Finalmente, en relación a esto, un estudio sobre el modelo interdisciplinar para el estudio de jóvenes y autoconcepto a partir del consumo de redes sociales virtuales determinó que aquellos alumnos con mayor frecuencia en uso de redes sociales mostraron una opinión neutral o indiferente en cuanto a la comparación social en red, en general las tendencias se muestran bastante heterogéneas. Sin embargo, la mayoría de alumnos muestran una comparación social positiva siendo aquellos que utilizan RRSS de dos a cinco horas al día quienes poseen una comparación más positiva, y los que utilizan RRSS más de ocho horas al día tienden a compararse de forma más negativa (Montes Castillo et al., 2019).

Metodología

Objetivos generales de la investigación.

- Concienciar a los y las jóvenes acerca de las consecuencias generadas por un uso inadecuado de las redes sociales sobre su autoestima.

Objetivos operativos.

- Reducir la influencia de las redes sociales sobre la autoestima de los jóvenes.
- Observar si el uso de las redes sociales cambia con respecto al pretest, diferenciando entre hombres y mujeres.
- Comparar si la autoestima cambia a largo plazo con respecto al pretest, diferenciando entre hombres y mujeres.
- Medir si la autoestima de los jóvenes cambia debido a un mejor uso de las redes sociales, diferenciando entre hombres y mujeres.

Cuestiones de investigación

- Puedes incorporar los apartados que necesites. Si en el trabajo no aparece alguno de estos y son otros, ponlos.
- Estar concienciado de los problemas que acarrea las redes sociales mejora su uso.
- Las mujeres tienen más problemas con su autoestima que los hombres, además de que sus percepciones son diferentes.
- Un uso consciente de las redes sociales supone una mejoría en la autoestima.
- Los complejos aumentan con el uso excesivo de las redes sociales.

Enfoque/diseño

Hemos elegido el diseño experimental Pretest-posttest debido a que así podemos observar la evolución del aprendizaje antes y después del tratamiento; en nuestro caso mediante instrumentos como charlas, debates...

La investigación se plantea a partir del paradigma cuantitativo. Elegiremos este paradigma de investigación ya que es complicado extrapolar todos los resultados obtenidos en esta investigación, ya que la muestra es difícilmente comparable. Aún así, haremos uso de métodos cuantitativos para obtener información.

El pretest se aplicará un día previo a comenzar la intervención, el posttest al finalizar la intervención. Con los resultados de este primer posttest, comprobaremos si el uso de las redes sociales ha ido mejorando gracias a la concienciación que se ha hecho a través del tratamiento, siendo así un estudio con instrumentación transversal. A final de curso, se volverá a realizar un segundo posttest (mismo modelo), haciendo así un estudio con instrumentación longitudinal. Este 2º posttest lo haremos para comprobar si el uso consciente de las redes sociales, gracias al tratamiento aplicado al principio del curso, influye sobre la autoestima de los hombres y las mujeres de la muestra, comparando los resultados de este con el pretest. Entre medias habrá 2 días en los que se llevará a cabo la programación. No habrá grupo de control, toda la clase formará un solo grupo al que se le aplicará este proyecto. Por otra parte, a la hora de analizar los datos se diferenciará entre hombres y mujeres tanto para el uso de las redes sociales como para la autoestima.

Población y Muestra

La población a la que se dirige la investigación, se centra en personas de 17 y 18 años que estudian segundo de bachillerato. Así, la muestra se compondrá de los alumnos y alumnas de las clases de este curso de un centro de educación secundaria público que se encuentre en una zona con una economía de clase media.

Los grupos de la investigación se darán a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia ya que este proyecto se dirige a un centro de educación secundaria público de Salamanca con los criterios establecidos anteriormente. Sea cual sea el criterio de división del centro, se aplicará la misma metodología a todos y todas. Así, creemos que los grupos serán homogéneos en cuanto a número por lo que calculamos que en cada clase habrá 25 alumnos, es decir, se aplicará la investigación a más o menos 75 personas en el caso de que hubiese solamente tres.

- **Muestra**

Población: 17-18 años que estudien 2º bachillerato A, B y C.

Muestra: 3 clases de 2º de Bachillerato (aproximadamente aulas de 25 personas: 75 personas) de un instituto público de clase media.

- **Técnica de muestreo**

El muestreo empleado será no probabilístico accidental por conveniencia. Utilizaremos este tipo de muestreo ya que seleccionaremos una muestra de la población que está disponible, en este caso, un centro a nuestro alcance. La decisión de elegir una muestra con estas características está basada en nuestro juicio propio, pues los sujetos en los que está enfocada nuestra investigación deben cursar un curso (2º de bachillerato) y tener un nivel socioeconómico (medio) concretos. Para poner en práctica el muestreo, como hemos dicho, elegiremos un centro cualquiera con bachillerato, al que acudan alumnos con una economía media.

Variables

- Variables dependientes: Autoestima, nivel de concienciación, uso de redes sociales
- Variable independiente: Intervención
- Variables controladas: Nivel socioeconómico, género, estereotipos

Las variables dependientes de este proyecto (autoestima, influencia de estereotipos, uso de redes sociales) son las que esperamos que varíen con la intervención y cuyos datos analizaremos. Emplearemos cuestionarios de escala de Rosenberg para la autoestima, Likert para el uso de redes sociales e influencia de estereotipos.

La variable independiente de éste proyecto corresponde con la intervención que queremos llevar a cabo, ya que es la variable que va a hacer a las otras variar desde el pretest y el posttest, supuestamente.

Intervención

- Los testimonios son un instrumento con el que concienciar a las personas, serían personas que tienen experiencias que contar a los alumnos.
- Charlas: Instrumento en el que una persona experta en el tema realiza un discurso para contar a los alumnos determinada información. A diferencia de los testimonios, las charlas las elabora una persona que tiene conocimiento pero no ha vivido la experiencia.
- Debate: A través de esta técnica, los alumnos pueden discutir sobre sus opiniones. Para ello, realizaremos el juego del termómetro. Éste se trata de una dinámica en la que se divide la clase en tres partes (a la derecha “estar de acuerdo”, a la izquierda “no estar de acuerdo” y en medio “no estoy seguro/a”). A continuación se presenta una situación o idea y los alumnos deben situarse según lo que opinan. Por último, justificar su opinión, lo que da lugar al debate.
- Dinámicas:
 - Abanico: Los participantes se sentarán en un círculo de sillas. Todos tendrán un papel que deberán doblar en varios dobleces. Los papeles irán rodando, pasando por todos los participantes. En cada doblez tendrán que escribir algo que les guste del dueño del papel y se lo pasará al siguiente. Al terminar, el papel será devuelto al dueño sin que se comparta las cosas positivas que se han escrito.
 - Post-its: Les pediremos que escriban acerca de un tema (ej. cómo subir la autoestima, influencias de las redes sociales negativas) de forma anónima y, después de entregarlos a una mesa común, se pegan en una pared y se leen.
 - Estudio de un caso: Dividiendo en 2 grupos por género (hombres y mujeres) cada grupo estudia un mismo caso del que deberán sacar unas conclusiones e interpretaciones. Esto dará lugar a una interpretación diferente en cada género, basándonos en los estereotipos. Debido a la comparación entre las interpretaciones, que se pondrán después en común, observaremos cómo el género puede influir en tus percepciones acerca del tema que estamos tratando (cirugías, autoestima, redes sociales). Inciso: Aquellos que no sepan con qué grupo realizarlo, podrán elegirlo libremente.

En cuanto a la variable controlada que encontramos en este proyecto, está el nivel socioeconómico de los adolescentes que pertenecen a la muestra. Nos hemos dado cuenta de que este nivel, afecta en gran medida al uso de las redes sociales que tienen los jóvenes, por ello la muestra de nuestro proyecto contiene adolescentes de un nivel socio-económico medio. Al igual que esa variable, el género es una característica que, anticipadamente, sabemos que influirá en las percepciones de

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

los alumnos. Para controlar esta última, incluiremos en el pretest y posttest una cuestión para indicar el género del individuo de tal forma: mujer, hombre, género no binario, otro.

Así, cuanto más alto es el nivel socioeconómico, más temprano se ingresa a este tipo de aplicaciones, es decir, tienen un mayor alcance a la tecnología. Unido a esto, existe mayor concienciación sobre cómo deben usarse, ya que, es algo normalizado en su grupo social.

Sin embargo, hemos observado que las personas cuyos ingresos son poco elevados tienen un uso más desordenado de las redes y son más influenciados por los mensajes que se proclaman en éstas.

Respecto al género, ambos están influenciados por los cánones o estereotipos que se presentan en las redes sociales. Aún así, creemos que las mujeres se ven más influenciadas, y por ello, los resultados serán diferentes.

Son variables controladas, ya que pueden tener efectos sobre las variables estudiadas aunque no es el objeto principal de nuestro proyecto.

Instrumentos de recogida de información

Pretest - Posttest 1 - Posttest 2: Se presenta un mismo modelo de test en el que se complementan diferentes escalas (ver Anexos). Las preguntas que se presentan han sido creadas a través de un diseño exhaustivo centrado en las variables a las que se dirige la intervención (autoestima, estereotipos, uso de redes sociales). El propósito es obtener información de una situación previa a la ejecución del proyecto y posterior. Son cuestiones coherentes con el resultado de una concienciación, es decir, que lo que se trata de averiguar en estos test son cuestiones que, con antelación, creemos que van a variar.

Fases de la investigación

1. Presentación de la propuesta: A continuación, presentamos la propuesta al centro escolar para que observen si la investigación es apropiada y útil en sí misma además para valorar la investigación para realizarla en un momento adecuado en la que la disponibilidad de los docentes sea accesible
2. Recepción de la aprobación: Tras la presentación, esperamos a que sea aprobado por parte de la institución correspondiente.
3. Fase de ejecución: En el centro educativo llevamos a cabo una serie de dinámicas con las que evaluar y reflejar los conocimientos sobre el tema. Estas son; charlas, debates...
4. Fase de evaluación: Evaluación continua de las actividades y evaluación final del proyecto. ○ Evaluación continua de las actividades: Se hará esta evaluación mediante la observación durante las actividades que se realizarán en la fase de ejecución.

○Evaluación final de la investigación: La evaluación final se medirá a través del análisis de los datos.

○Realización del pretest: Realizamos un test/cuestionario para comprobar sus conocimientos acerca de la influencia de las redes sociales sobre la autoestima, el concepto de autoestima, el género y los estereotipos, las redes sociales, trastornos mentales...

○Realización de posttest: Tras la intervención realizaremos un test muy similar para comprobar cómo sus conocimientos y percepciones acerca de los tópicos antes comentados. Nos permitirá ver cómo son sus percepciones acerca de las redes sociales y

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

los problemas que pueden conllevar, además de cómo creen que va a cambiar la influencia sobre ellos ahora que conocen más del tema y sus consecuencias.

- Realización de un 2º posttest: Este segundo posttest se realizará a finales del curso lectivo ya que a través de este queremos observar si la concienciación en torno a las redes sociales influye en la autoestima de los adolescentes y si se diferencia entre hombres y mujeres.

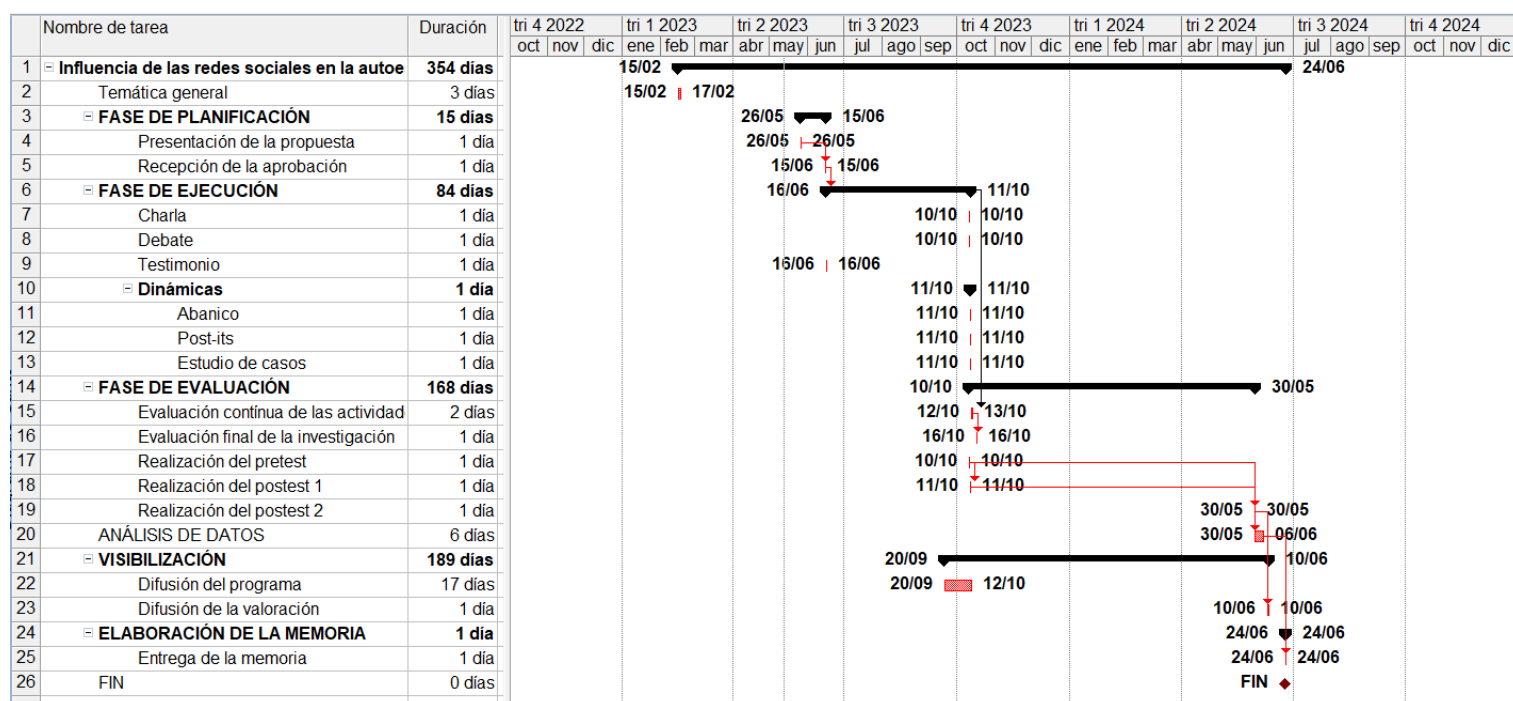
5. Análisis de datos: Se examinarán los datos, comparando el pretest y posttest 1 y el 2.

6. Visibilización: Se hará una difusión a través de las redes sociales para difundir tanto el programa, como de la valoración de la investigación.

- Difusión del programa: Creamos una cuenta en varias redes sociales (Instagram, Twitter, Tiktok), para difundir los resultados de la investigación y conocer el feedback de las personas que vean nuestro proyecto, en vistas de mejorarlo con sus ideas y opiniones.
- Difusión de la valoración: Difundimos las valoraciones del programa ejecutado para poder atraer la atención de otros centros y poder plantear una posible investigación futura a mayor escala y con un grupo experimental y otro control.

7. Memoria: Se ejecutará una memoria en la que quedarán reflejados las actividades realizadas, los datos recogidos de la investigación, las posibles variables extrañas que se puedan producir, la conclusión a la que hemos llegado a través de la investigación...

Cronograma



Análisis de datos

Para obtener datos que analizar, realizaremos un pretest anterior a la ejecución de la intervención que planteamos. Este se basará en preguntas relacionadas con las variables dependientes

(autoestima, nivel de concienciación, uso de las redes sociales) para, al finalizar la intervención, ver cómo las percepciones de los participantes han variado en cuanto a ellas.

Tras la intervención (charlas, debates, dinámicas) realizaremos el mismo cuestionario, denominado postest 1. Con los resultados obtenidos de ambos (pretest y postest) podremos conocer los cambios que se han producido. Analizaremos la media y la desviación típica así conoceremos cómo los resultados han variado, además del cambio en la dispersión de los grupos. Gracias a esto, concluimos que, si dentro de un mismo grupo han aumentado las diferencias en los resultados o si por el contrario, son más homogéneos.

A su vez realizaremos un segundo postest en el que evaluaremos si el uso de las redes sociales, consciente o no, influye sobre la autoestima de los hombres y las mujeres. Para ello compararemos los resultados obtenidos con los del pretest.

Para la autoestima emplearemos la escala de Rosenberg, la cuál se basa en preguntas acerca de la autoestima (ver Anexo I) combinado con un cuestionario de escala tipo Likert para relacionar la autoestima con el uso de redes sociales (ver Anexo II).

Desde la anticipación, los resultados de la intervención serán favorables en la mayoría o totalidad de los participantes. Se presenta una mayor autoestima y conocimiento acerca de la influencia de las redes sociales sobre la autoestima de los jóvenes y sobre sí mismos. Como también se anticipó en nuestro marco teórico, aquellos que usan más redes sociales tienen una autoestima más baja. Los resultados que esperamos tras la realización de nuestro proyecto respaldarían esta afirmación, además de mostrar la relación negativa y significativa entre redes sociales y autoestima.

Discusión y conclusiones

Nuestro proyecto pretende concienciar a los y las jóvenes acerca de las consecuencias generadas por un uso inadecuado de las redes sociales sobre su autoestima y comprobar si tras un tratamiento, la autoestima y su autoconcepto ha mejorado. La relación negativa entre estas es una problemática actual, lo cual es un añadido al valor de este proyecto. En el marco teórico, podemos ver que es una temática recurrente, pues no es complicado encontrar estudios al respecto.

Con esta intervención, pretendemos llevar este conocimiento a la práctica a través de un tratamiento, con el fin de la mejoría en esta relación entre las variables autoestima y redes sociales. Se puede continuar realizando en diferentes centros escolares con un contexto similar, incluso teniendo en cuenta nuevas variables (nivel socioeconómico). No es una intervención dirigida a un grupo de jóvenes aislado. Por ello, somos conscientes de la diversidad y variedad en el alumnado que forma parte de la muestra a la que se dirige este proyecto.

En primer lugar, al analizar el uso que se da a las redes sociales comprobaremos que la mayoría de alumnos utilizan estas herramientas. Esto se correlaciona con el dato que ya anticipábamos en el marco teórico cuando decíamos que “el 80% de la población total ya está en al menos una red social” (WeAreSocial, 2021). También se puede relacionar con el estudio de la *Royal Society of Public Health* (RSPH) y la Universidad de Cambridge, que estiman que el “91% de los jóvenes entre 16 y 24 años utiliza Internet para interactuar en las redes sociales” (de la Osa Callejero et al., 2021).

Podremos comprobar también si, como decimos en la página 8, las personas que más usan las redes sociales tienen una autoestima más baja. Relacionado con esto, consideraremos si los estudios que han relacionado el uso prolongado de las redes sociales con la baja autoestima y algunos trastornos mentales de hace algunos años, pueden ser aplicables a la sociedad de ahora. Con vistas al futuro, creemos necesarios más artículos e investigaciones orientados a los efectos que tienen las redes sociales en la autoestima de colectivos de adolescentes con diversidad

funcional o que posean trastornos del aprendizaje, incluso un estudio desde la perspectiva de género.

Tras el tratamiento prevemos que en el primer posttest no se observarán cambios en la autoestima pero sí en los conocimientos y en la concienciación que tienen en torno a las redes sociales. En el segundo posttest sin embargo, creemos que sí que se observarán mejoras en la autoestima de las y los jóvenes de una forma diferente en mujeres y en hombres. De esta forma, hemos de decir que los resultados que se prevén son semejantes a los que observamos en el estado de la cuestión. Cabe destacar que la puesta en práctica del proyecto, desembocará en objetivos no 21 previstos, información que creemos necesaria para futuros proyectos y ampliar el margen de mejora

Referencias

Akkus Çutuk, Z. (2021). Investigating the Relationship among Social Media Addiction, Cognitive Absorption, and Self-Esteem. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 42–51.

Alkarzae, M., Aldosari, B., Alalula, L., Almuahaya, R. y Alawadh, I. (2020). The Effect of Selfies on Cosmetic Surgery. *ENTupdates*. <http://entupdates.com/en/the-effect-of-selfies-on-cosmetic-surgery-1331>

Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós Ibérica, SA

Casanova Belda, C. (2016). *Testamento ¿Digital?* Juristas con Futuro.

Celaya, Javier (2008). *La Empresa en la Web 2.0: el impacto de las redes sociales y las nuevas formas de comunicación online en la estrategia empresarial*. Gestión 2000.

De la Osa Callejero, I., González Cabeza, L., Pinilla Conil, M., Barrena López, S., Loraque Alonso, M., & Barreu Fau, C. (2021). Influencia de Instagram sobre la autoestima en los adolescentes. Intervención enfermera. *Revista Sanitaria de Investigación*, 2(11), 75.

Echeburúa Odriozola, E. (2013). Atrapados en las redes sociales. *Crítica*, 985, 30-33.

Gonzalez, M. S. (2021). La salud mental en la adolescencia. *Canarias Pediátrica*, 45(2), 108.

Hernández-Serrano, M. J., Jones, B., Renés-Arellano, P., & Campos Ortuño, R. A. (2022). Analysis of Digital Self-Presentation Practices and Profiles of Spanish Adolescents on Instagram and TikTok. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 49–63.

Herrera, Martha Cecilia, e Infante, Raúl. (2004). Proyecto: Memoria urbana, ciudadanía e identidades juveniles en contextos conflictivos en Colombia y el Reino Unido. Arte y Narrativas como detonadores de procesos identitarios. UPN

Hütt Herrera, H., (2012). LAS REDES SOCIALES: UNA NUEVA HERRAMIENTA DE DIFUSIÓN. *Reflexiones*, 91(2), 121-128. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/729/72923962008.pdf>

Menéndez Menéndez, M. I. (2013). Biopoder y postfeminismo: La cirugía estética en la prensa de masas. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 10(3), Article 3.

Montes Castillo, M., Gracia Olivas, P., Valencia Castillo, F., & Aracely Oliveros Rodríguez, L. (2019). Modelo interdisciplinar para el estudio de jóvenes y autoconcepto a partir del consumo de redes sociales virtuales. *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas*, 2019, 871-879. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145140>

Neira, C. J. B., & Barber, B. L. (2014). Social networking site use: Linked to adolescents' social self-concept, self-esteem, and depressed mood. *Australian Journal of Psychology*, 66(1), 56–64. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12034>

Ortín Clavería, J. A., Bartolomé Bueno, M. T., Bedoya Chocán, N., Sanchez Garrigós, N., Loren Valles, N., & Miguel Palacios, B. (2022). Ansiedad y el miedo: un enfoque transdiagnóstico. *Revista Sanitaria de Investigación*, 3(8). <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/ansiedad-y-el-miedo-un-enfoque-transdiagnostico/>

Webster, D., Dunne, L., & Hunter, R. (2021). Association Between Social Networks and Subjective Well-Being in Adolescents: A Systematic Review. *Youth & Society*, 53(2), 175–210. <https://doi.org/10.1177/0044118X20919589>

World Health Organization (2019). Salud del adolescente. *who.int*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

Anexos

Anexo I. Escala de Rosenberg

- 1) Me siento una persona tan valiosa como las otras
 - *Muy De Acuerdo*
 - *De Acuerdo*
 - *En Desacuerdo*
 - *Muy en Desacuerdo*
- 2) Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso
 - *Muy De Acuerdo*
 - *De Acuerdo*
 - *En Desacuerdo*
 - *Muy en Desacuerdo*
- 3) Creo que tengo algunas cualidades buenas
 - *Muy De Acuerdo*
 - *De Acuerdo*
 - *En Desacuerdo*
 - *Muy en Desacuerdo*
- 4) Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás
 - *Muy De Acuerdo*
 - *De Acuerdo*
 - *En Desacuerdo*
 - *Muy en Desacuerdo*
- 5) Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso
 - *Muy De Acuerdo*
 - *De Acuerdo*

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

- *En Desacuerdo*
 - *Muy en Desacuerdo*
- 6) Tengo una actitud positiva hacia mí mismo
- *Muy De Acuerdo*
 - *De Acuerdo*
 - *En Desacuerdo*
 - *Muy en Desacuerdo*
- 7) En general me siento satisfecho conmigo mismo
- *Muy De Acuerdo*
 - *De Acuerdo*
 - *En Desacuerdo*
 - *Muy en Desacuerdo*
- 8) Me gustaría tener más respeto por mí mismo
- *Muy De Acuerdo*
 - *De Acuerdo*
 - *En Desacuerdo*
 - *Muy en Desacuerdo*
- 9) Realmente me siento inútil en algunas ocasiones
- *Muy De Acuerdo*
 - *De Acuerdo*
 - *En Desacuerdo*
 - *Muy en Desacuerdo*
- 10) A veces pienso que no sirvo para nada
- *Muy De Acuerdo*
 - *De Acuerdo*

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

- *En Desacuerdo*
- *Muy en Desacuerdo*

Anexo II. Escala de Likert sobre RRSS (EJEMPLO)

Responda a las siguientes preguntas en la escala 1 - 5 considerando: Muy De Acuerdo (1), De Acuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), En Desacuerdo (4) y Muy en Desacuerdo (5).

<i>Pregunta</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>1. Considero que algunas personas de Internet tienen una vida idílica</i>					
<i>2. Sé cómo gestionar la influencia de las redes sociales sobre mí</i>					

Estas cuestiones son un ejemplo del resto de la escala, la cual comprendería 10 preguntas a responder.

17.

Explorando las influencias de la soledad y la capacidad para construir amistades en relación a la resiliencia

Lucía López Ruano, Nuria García Ouro y Jessica Ndong Bitá

Universidad de Salamanca

Introducción

En esta investigación observaremos si las variables predictoras, nominales politómicas, que son la facilidad de hacer amigos y el sentimiento de soledad, tienen relación con la variable criterio resiliencia, que se trata de una variable escala del uno al diez, para conocer posibles problemas asociados a estas variables y para ello realizaremos diversas pruebas, donde analizaremos los resultados, sacaremos conclusiones y haremos sugerencias para mejorar los resultados académicos.

Partiremos de investigaciones previas donde aparezcan las variables mencionadas anteriormente para poder contrastarlas con nuestra propia investigación, pero antes definiremos los objetivos, el diseño y la población con la que vamos a trabajar.

Para el análisis de resultados utilizaremos los datos del informe PISA 2018 y la base de datos JASP para contrastar la hipótesis sobre la relación entre la variable criterio y las predictoras. Para llevar a cabo la investigación, se realizan contrastes de hipótesis, comenzando con la formulación de hipótesis y establecimiento del nivel de significación. Posteriormente, se realizará un análisis descriptivo de cada grupo y se aplicará el contraste de Shapiro-Wilk para verificar la normalidad. Si se cumple la normalidad, se realizarán contrastes paramétricos, con pruebas de Levene para homocedasticidad. En caso de homocedasticidad, se aplicará una prueba T sin ajuste; de lo contrario, se utilizará un ajuste de Welch. Si no hay normalidad, se recurrirá a un contraste no paramétrico, el Test H Kruskal-Wallis. Todo esto nos servirá para comprobar si hay diferencias significativas entre las medias de las variables.

Marco teórico

Empezaremos mencionando ciertas investigaciones, las cuales previamente han trabajado sobre el estado de la cuestión de nuestro trabajo, que es: si la resiliencia depende de las variables predictoras pertenencia.escuela_01, es decir, la facilidad para hacer amigos, y pertenencia.escuela_03, refiriéndose al sentimiento de soledad.

Después de llevar a cabo una exhaustiva búsqueda previa de diversas investigaciones relacionadas con nuestro análisis, hemos identificado datos fundamentales para el progreso y la resolución de

nuestro estudio. Esto proporciona una base sólida para el estudio, donde buscaremos profundizar en la comprensión e indagación de cómo estas variables específicas impactan sobre la resiliencia, contribuyendo con nuevas perspectivas al campo de investigación.

Según la Universitat Jaume I, la resiliencia académica se trata del proceso de hacer frente a la adversidad en el contexto académico y el logro de los resultados positivos en caso de estrés. Cómo indican, las investigaciones que se han hecho hasta el día de hoy se han centrado primordialmente en cuestiones de etnia, dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento, pero es un hecho que la resiliencia académica es importante para todos los tipos de estudiantes, por ello hemos llegado a la conclusión de que el grado de pertenencia a la escuela se puede ver afectado por la resiliencia. Las investigaciones indican que los estudiantes con más resiliencia son los que tienden a mejor rendimiento, motivación y resultados en la escuela, es por eso por lo que se puede determinar cómo se sienten en ella y cómo desarrollan sus habilidades sociales, afectando eso en sí se sienten o no solos en el centro, enfocándonos en variables más subjetivas de bienestar.

Conforme con la tesis de licenciatura de Cecilia Polo (2009), la variable criterio de nuestro análisis, pertenencia a la escuela 1, la facilidad de hacer amigos cobra importancia a medida que los individuos de manera progresiva se van separando de las familias, por lo que debido a esto buscan apoyo en sus grupos de iguales que serían los amigos. Gracias a las amistades en las que buscan apoyo emocional para afrontar los diferentes cambios y con los que están experimentando vivencias similares, consiguen diferentes destrezas sociales y van formando su personalidad.

También hemos encontrado un proyecto académico de la Universidad de León escrito por Víctor Abella, Sara Barrio y Dionisio Manga (2007) en el que dicen que tras un estudio para observar quienes son más vulnerables al acoso escolar y tienden a sentirse más solos en la escuela hacen el estudio con dos grupos, uno vulnerable y otro resiliente. Ambos grupos obtienen resultados completamente opuestos en cuanto al sentimiento de soledad, el grupo resiliente no tiene ningún tipo de sentimiento de soledad, pero, por otro lado, el grupo más vulnerable obtiene puntuaciones mayores en lo referente a la soledad.

Algo similar a lo que hemos tratado previamente fue estudiado (Manga, Morán, Abella y Barrio, 2007), dando a entender que la resiliencia es importante en cuanto al sentimiento de soledad. Como comentan, todas las personas se topan con barreras y situaciones que causan estrés, pero lo más importante es llegar a saber la causa de porque hay individuos resilientes que se amoldan a esas situaciones y otros que son más vulnerables no tienen esa capacidad.

Según la revista PsiqueMag escrita por Ángeles, M., que ha realizado una investigación sobre la relación entre las habilidades sociales y la Resiliencia, al observar que las variables resiliencia y los factores personales estaban relacionadas entre sí, se vió relación también entre la empatía y las habilidades sociales (básicas, avanzadas, sentimentales, agresivas y las que están para combatir el estrés). Llegó a los resultados de que, si se tienen aprecio sobre sí mismos, se podrán valorar y aceptar (Castaño, Restrepo, Portilla y Ramírez, 2008; Salvador, 2015), por lo que compartirán con el resto sus sentimientos y así evitar el sentirse solo en la escuela.

Según la revista Pensamiento Psicológico de Eugenia, V. y Mondragón, H. (2005), la resiliencia educativa es un tema que debe ser de gran importancia e interés para investigar y tiene muchas aplicaciones en educación (Taylor y Wang, 2000; Wang y Gordon, 1994). Las condiciones que fomentan la resiliencia que guían hacia un buen aprendizaje son de gran interés y es por eso por lo que hay tanto ímpetu en investigarlas, algunos de los ejemplos podrían encontrarse en Europa, en algunos de sus países (Rutter, 1985; 1987; Vanistandael y Lecomte, 2002). La resiliencia tiene relación e interés en aumentar el éxito en el ámbito educativo, más allá de las experiencias y las condiciones del medio ambiente. La resiliencia educativa se puede fomentar por intervenciones para

la mejora del aprendizaje de los niños en las aulas y que así desarrollen sus potencialidades para evitar las correspondientes

adversidades. Como dicen Rirkin y Hoopman (1991) resiliencia educativa la definirían como «la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy» (Henderson y Milstein, 2003, p. 26).

Si bien es cierto, que las investigaciones que hemos encontrado no están enfocadas explícitamente a nuestro tema de trabajo, las búsquedas que hemos realizado hablan más de la influencia que tienen nuestras variables sobre el ámbito escolar de manera más general.

En consecuencia, nuestra investigación, que llevará a cabo mediante la aplicación de JASP, busca no sólo respaldar los hallazgos previamente mencionados, sino también expandir el conocimiento y la información relacionada. Al ampliar nuestro enfoque, aspiramos a ofrecer aportes significativos que contribuyan no solo a la comprensión de la dinámica educativa, sino también a la formulación de posibles soluciones para mejorar el ámbito educativo y otros contextos donde las variables estudiadas puedan tener influencia. La aplicación de JASP nos aportará herramientas estadísticas avanzadas para analizar con precisión los datos recopilados, permitiéndonos identificar patrones, tendencias y relaciones que fortalezcan la base de conocimientos existentes. Con ello, buscamos generar recomendaciones prácticas y aplicables que puedan influir positivamente en la toma de decisiones en el ámbito educativo y otros ámbitos afectados por las variables objeto de estudio.

En conclusión, nuestro objetivo principal es no solo corroborar las investigaciones previas, sino también ampliar la comprensión de la influencia de nuestras variables, proporcionando perspectivas y soluciones que contribuyan de manera significativa a la mejora continua del entorno educativo y otros ámbitos pertinentes.

Metodología de la investigación

Nuestro estado de cuestión es saber cómo afecta la capacidad de hacer amigos y el sentimiento de soledad en la resiliencia que tienen los estudiantes independientemente de sus circunstancias sociales. Buscamos comprender la relación entre estas variables, reconociendo la importancia de las conexiones sociales en el bienestar emocional y su posible impacto en el éxito académico. Así cómo conocer los significados de las diversas variables y la relación e importancia que guardan respecto a la realidad, tanto en educación como en otros ámbitos.

Diseño de la investigación

Aplicaremos un diseño no experimental para obtener una comprensión detallada de los datos sin intervenir en el entorno, ya que, no aplicaremos ningún tratamiento con pretest ni post, porque el objetivo es informar de los datos sin modificarlos. Esta elección garantiza la objetividad y preserva la autenticidad de la situación que estamos estudiando.

Nuestra investigación está bajo el paradigma positivista, buscando comprender y explicar fenómenos a través de la observación y mediación de datos objetivos. Es importante destacar que la investigación es longitudinal porque los resultados se han recogido en un solo momento.

En definitiva, este diseño se basa en un enfoque no experimental, enmarcado en el paradigma positivista y es transversal. Este diseño preserva la autenticidad del entorno y se centra en la obtención de información de manera parcial.

Población y muestra

La población que abordaremos en nuestra investigación está compuesta por estudiantes españoles de 15 años con diversas realidades económicas que realizaron el informe PISA en 2018. De esta población de 600.000 de nuestra muestra son 1797 alumnos, seleccionados de manera representativa para obtener una visión detallada y significativa de la relación entre las variables mencionadas anteriormente.

Variables

En nuestro estudio, nos proponemos analizar las relaciones entre diversas variables, utilizando como variables predictoras *Pertenencia.Escuela_01* y *Pertenencia.Escuela_03*, las cuales son nominales politómicas con tres valores, siendo la 1 la facilidad de hacer amigos y la 3 el sentimiento de soledad. La resiliencia, es nuestra variable criterio, la cual es el foco de la investigación, una variable de escala que va desde el 0 al 1 y que en este contexto se entiende como la capacidad de los estudiantes para superar adversidades y desafíos.

Análisis de datos

Partimos de la base de datos de PISA España que la introducimos en el programa JASP. Una vez hecho estos, realizamos una exploración de datos en descriptivos donde pediremos a JASP que nos haga una tabla de frecuencias, nos dé datos concretos de los estadísticos que pidamos, un gráfico de barras para ver más visualmente de la distribución y por último conocer el supuesto de normalidad a partir de la prueba de Shapiro-Wilk, esto lo haremos con cada variable criterio en base a la predictora.

Si en la variable:

- Existe normalidad
 - Realizaremos un contraste paramétrico ANOVA y como supuesto previo el de homocedasticidad. Sabremos si existe o no homocedasticidad con el test de Levene. Si existe homocedasticidad
 - Haremos ANOVA aun ajuste de heterocedasticidad
 - Si no existe homocedasticidad
 - Haremos un ANOVA con ajuste de heterocedasticidad con el ajuste de Brown-Forsythe o con Welch
- No existe normalidad
 - Se realiza un contraste no paramétrico mediante el Test de H Kruskal-Wallis y como supuesto de la mediana de los k grupos es igual. La prueba de POST-HOC la usaremos tanto si la variable tiene normalidad y existe homocedasticidad o no como si no tiene normalidad simplemente el modelo cambiará
- Paramétrico Homocedástico que usaremos Standard
- Paramétrico heterocedástico que usaremos Games-Howell
- No paramétrico que usaremos Dunn.

Resultados

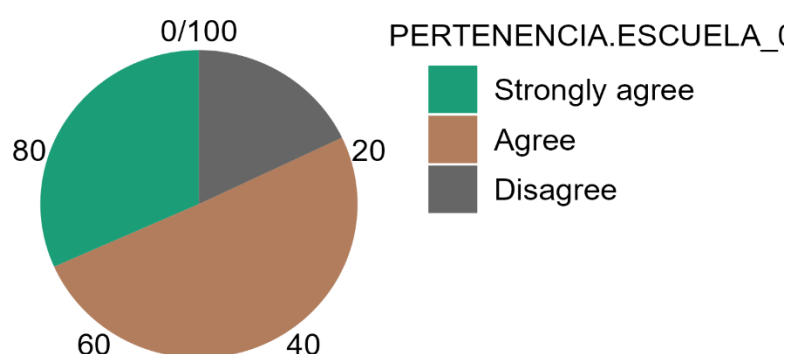
Análisis de la Variable predictora 1 con Variable criterio

En esta primera tabla y en el primer gráfico podemos observar que hay más cantidad de alumnos que resulta fácil hacer amigos en la escuela y menos cantidad que dicen que les es más complicado.

Tabla 1. Frecuencias de Pertenencia Escuela.01

PERTENENCIA ESCUELA 01	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Totalmente de acuerdo	524	31.681%
De acuerdo	834	50.423%
En desacuerdo	296	17.896%
TOTAL	1654	100.000

Gráfico 1. Gráfico circular de Pertenencia.Escuela 01



En esta tabla están recogidas una serie de estadísticos que hemos elegido y que nos proporcionan información de la media, dispersión y forma de cada uno de los tres grupos.

Podemos observar que el grupo con mayor media es el de “totalmente de acuerdo”, es decir, el grupo que tiene más facilidad de hacer amigos mientras que el más pequeño es el grupo que tiene menos facilidades.

En cuanto la dispersión es mayor el del grupo de mayor facilidad, por el contrario, el grupo de facilidad media tiene la menor dispersión. Por último, la asimetría de los tres grupos es positivas, la curtosis de los de mayor facilidad es platicúrtica y las dos restantes leptocúrticas.

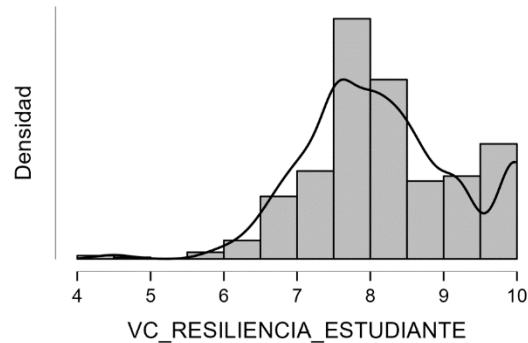
Tabla 2. Estadístico descriptivo de Resiliencia en función de la variable Pertenencia.Escuela 01

	MEDIA	SX	AS	CURT	P25	P50	P75
Totalmente de acuerdo	8.157	1.043	0.039	-0.033	7.539	8.015	8.775
Acuerdo	7.626	0.857	0.583	0.632	7.082	7.539	8.056
En desacuerdo	7.471	1.024	0.499	0.654	6.781	7.476	8.015

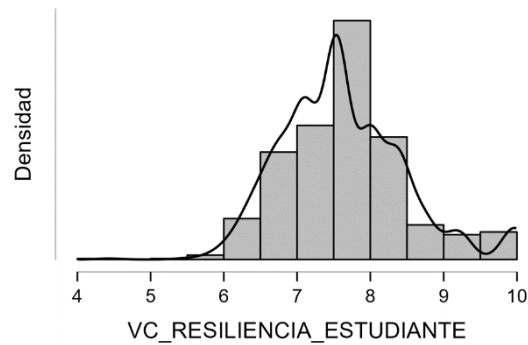
En el gráfico 2 se puede ver gráficamente los valores de los estadísticos que aparecen en la tabla 1.

Gráfico 2. Histogramas de la variable Pertenencia.Escuela 01

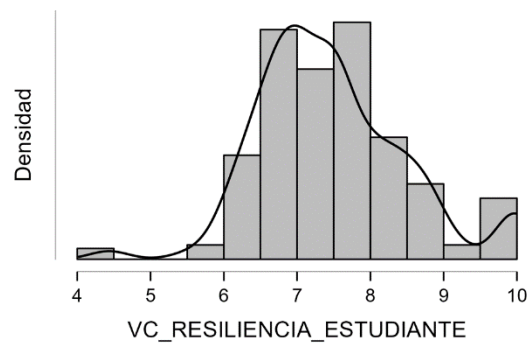
TOTALMENTE DE ACUERDO



DE ACUERDO



EN DESACUERDO



Tras hacer el análisis descriptivo, el siguiente paso son los supuestos previos.

Durante todo este análisis nuestro nivel de significación será 5%, que es igual a 0.05.

Aplicamos la prueba de Shapiro Wilk para comprobar el supuesto de normalidad y como hipótesis planteamos:

H0: la distribución de los datos proviene de una distribución normal.

H1: la distribución de los datos no proviene de una distribución normal.

Tabla 3. Prueba de Shapiro Wilk (normalidad) para la variable Pertencia_Escuela_01

	W(Shapiro Wilk)	p
Totalmente de acuerdo	0.960	<0.01
De acuerdo	0.962	<0.01
En desacuerdo	0.953	<0.01

Analizando los resultados vemos que el p-valor de los tres grupos es menor que nuestro nivel de significación o nivel alpha por tanto esta variable no sigue una distribución normal.

Siguiendo el esquema correspondiente de “k grupos independientes” que no exista normalidad significa que tenemos que realizar un contraste no paramétrico.

Donde nuestras hipótesis van a ser

H0: Mdn Totalmente de acuerdo=Mdn De acuerdo =Mdn En desacuerdo

H1: Mdn Totalmente de acuerdo $\neq$ Mdn De acuerdo $\neq$ Mdn En desacuerdo

Tabla 4. Valores obtenidos del contraste de la variable Resiliencia

	H	p	n²
Resiliencia	128.540	<0.001	0.076

Vemos en la tabla 4. que el p-valor es menor que 0.05 por lo que rechazamos la hipótesis nula, esto significa que las medianas en los tres grupos son distintas, también para hacer una doble verificación sacamos sus medianas en descriptivos y los resultados son:

Tabla 5. Valores del estadístico mediana de los tres grupos

	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
MEDIANA	8.015	7.539	7.476

Según la tabla 5 el grupo que está “totalmente de acuerdo” tiene mayor nivel de resiliencia, aunque no podemos confirmar nada sin antes hacer la prueba de POST-HOC.

Tabla 6. Prueba de POST-HOC

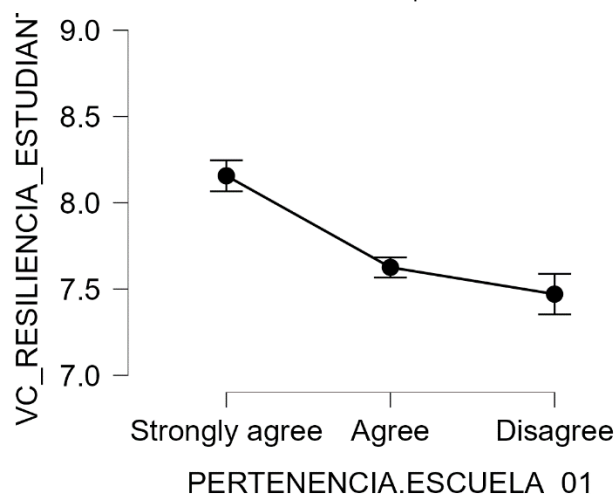
	Dif.Medias	Z	p	d
Totalmente de acuerdo- De acuerdo	0.581	9.500	<0.001	0.559
Totalmente de acuerdo- En desacuerdo	0.686	9.944	<0.001	0.722
De acuerdo- En desacuerdo	0.155	2.853	0.004	0.163

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

En tabla 6 vemos que existen diferencias significativas entre todos los grupos ya que su p-valor está muy por debajo de 0.05, sin embargo, el mayor tamaño de efecto está entre los grupos Totalmente de acuerdo-En desacuerdo aproximándose mucho a 0.8, tienen un efecto medio, le sigue el grupo entre Totalmente de acuerdo-De acuerdo con ya efectos bajos y el grupo que queda con efectos nulos.

Para poder verlo más claro pedimos un gráfico, representando en el gráfico las medias de cada grupo.

Gráfico 3. Gráficos de medias de la variable pertenencia a la escuela 01



En el gráfico 3 podemos confirmar lo que tenemos en la tabla 6, efectivamente el grupo que está totalmente de acuerdo, es decir, los alumnos que tienen mayor facilidad para hacer amigos tiene mayores valores de resiliencia.

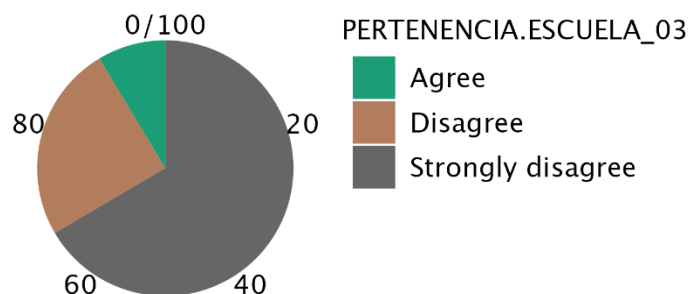
Análisis Variable Predictora 2 con Variable Criterio

Tabla 7. Tabla de frecuencia de Pertenencia.Escuela_03

PERTENENCIA ESCUELA_03	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
De acuerdo	141	8.598%
En desacuerdo	408	24.878%
Totalmente en desacuerdo	1091	66.524%
TOTAL	1640	100.000%

Con esta tabla de frecuencia vemos que tenemos un número suficiente de personas para realizar la investigación.

Gráfico 4. Gráfico circular de Pertenencia Escuela 03



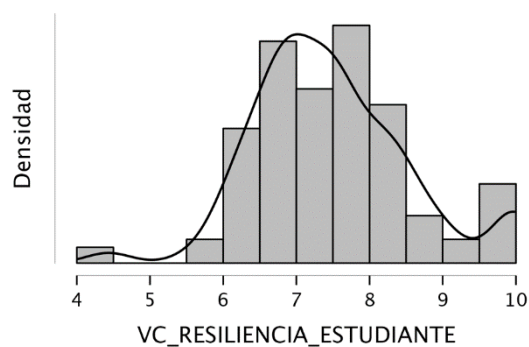
Mientras que en este gráfico se ve claramente que el grupo con mayores sujetos son los que votaron que están totalmente en desacuerdo con que se sienten solos en la escuela.

Tabla 8. Estadístico descriptivo de Resiliencia en función de la variable Pertenencia.Escuela 03

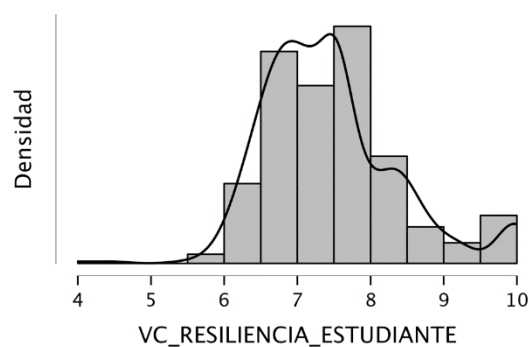
	Media	S _x	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	Asimetría	Curtosis
De acuerdo	7.476	1.088	6.773	7.476	8.015	0.432	0.579
En desacuerdo	7.466	0.933	6.789	7.466	7.967	0.888	0.916
Totalmente en desacuerdo	7.922	0.950	7.147	7.922	8.424	0.344	0.176

Gráfico 5. Histograma de variable Pertenencia.Escuela 03

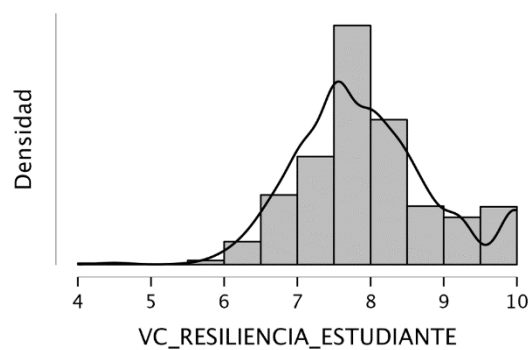
De acuerdo:



En desacuerdo:



Totalmente en desacuerdo:



Como hemos hecho en la anterior variable tras el análisis descriptivo pasamos a analizar los supuestos previos

Primero comprobamos el supuesto previo de normalidad en cada uno de los grupos formulando la hipótesis nula y luego la alternativa.

H0: Existe normalidad

H1: No existe normalidad

Tabla 9. Comprobación de normalidad

	W(Shapiro Wilk)	p
De acuerdo	0.954	<0.01
En desacuerdo	0.926	<0.01
Totalmente en desacuerdo	0.964	<0.01

Tras sacar los datos, ningún p-valor de ninguno de los tres grupos supera el nivel de significación escogido (0.05) lo que significa que rechazamos la hipótesis nula y nos quedamos con la alternativa, no existe normalidad.

Este mismo resultado es el que hemos obtenido en la variable anterior entonces tal cual lo hemos hecho previamente usaremos un contraste no paramétrico realizando el Test de H de Kruskal-Wallis junto con las pruebas de post-hoc con test de Dunn.

Para poder realizar este contraste primero debemos formular de la hipótesis nula y alternativa

H0: Mdn De acuerdo=Mdn En desacuerdo =Mdn Totalmente en desacuerdo

H1: Mdn De acuerdo $\neq$ Mdn En desacuerdo $\neq$ Mdn Totalmentente en desacuerdo

Tabla 10. Valores obtenido Test de H de Kruskal-Wallis

	H	p	n²
Resiliencia	103.552	<0.001	0.048

Podemos observar que el P-valor es menor que el error tipo I por tanto como en el primer supuesto también rechazamos la hipótesis nula y nos quedamos con la alternativa, es decir, ninguna de las medianas de los grupos de la variable pertenencia_escuela_03 coinciden.

Y en esta variable también sacaremos las medianas en los gráficos descriptivos para asegurarnos de nuestra respuesta.

Tabla 11. Valores medianos

	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
MEDIANAS	7.476	7.466	7.922

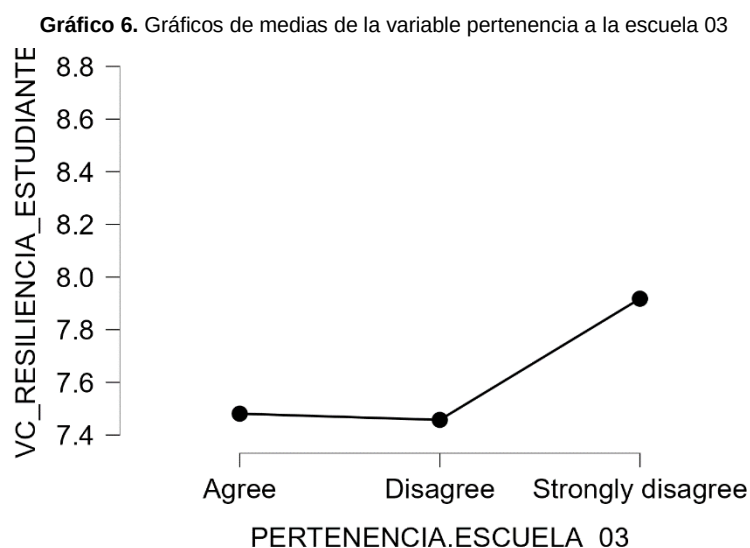
En la tabla vemos que las medianas a pesar de no ser valores iguales están muy cercanos unos de otros sobre todo entre el grupo de acuerdo- en desacuerdo, pero aún así seguimos rechazando la hipótesis nula, ahora para conocer si estas diferencias son muy significativas.

Tabla 12. PRUEBA DE POST-HOC junto a al Test de Dunn

	Dif.Medias	Z	p	d
De acuerdo- En desacuerdo	0.024	0.503	0.615	0.025
De acuerdo- Totalmente en desacuerdo	-0.437	-5.539	<0.001	-0.456
Totalmente en desacuerdo- En desacuerdo	-0.460	-9.384	<0.001	-0.480

En esta tabla nos interesa sobre todo el p- valor de cada grupo y el valor de la D-cohen.

Solo el grupo entre de acuerdo y en desacuerdo tiene una diferencia no significativa y un tamaño de efecto nulo, lo que quiere decir es que la intensidad de la diferencia de las medias es nula, por el otro lado, los grupos entre de acuerdo- totalmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo- en desacuerdo tiene una diferencia significativa pero un tamaño del efecto negativo, pero como el signo no afecta podemos concluir que sus efectos es bajo.



El gráfico nos muestra visualmente cómo el grupo totalmente en desacuerdo tiene niveles de resiliencia significativamente mayores a los otros dos grupos.

Discusión y conclusiones

En este artículo, como ya hemos mencionado, el objetivo principal es conocer la relación que existe entre la capacidad de hacer amigos y el sentimiento de soledad con la resiliencia. Para ellos hemos llevado a cabo el análisis de las variables pertenencia a la escuela 1 y pertenencia escuela 2 en función de los valores de resiliencia que se obtuvieron de los alumnos que realizaron las pruebas pisa de 2018.

Antes del análisis, hemos hecho una búsqueda exhaustiva de diferentes investigaciones que tratan temas relacionados con los tres aspectos de gran importancia para nuestra investigación y así poder contrastarlo con los resultados que hemos obtenido.

La Univeritat Jaume I nos aporta conciencia sobre las investigaciones que se suelen realizar sobre la resiliencia, nos dice que estas ponen el foco en alumnos con dificultades de aprendizaje, cuestiones de etnia o bajo rendimiento, a mayores, con nuestro estudio demostramos que en la resiliencia influyen en muchas más variables de ámbito más social, es decir, en cómo socializamos. (como las protagonistas de nuestra investigación)

Cecelia Polo (2009), realizó una tesis donde le daba gran importancia a las repercusiones que trae tener grupos iguales durante la etapa juvenil, en la cual tendemos a separarnos de manera progresiva de nuestra familia. En esos momentos los amigos son un apoyo emocional para afrontar cambios y dificultades y de esta manera conseguir destrezas sociales y formar su personalidad, por lo que, podemos afirmar que las conclusiones que hemos sacado del análisis realizado son lógicas. Las personas con mayor facilidad de hacer amigos tienen mayor resiliencia, pues ellos contarán con un apoyo que hará más amena la superación de sus dificultades en base a la resiliencia.

Otro estudio que encontramos es un proyecto académico realizado por la Universidad de León. Sus resultados son que aquellos grupos que tienen un mayor sentimiento de soledad tienen más tendencia a sufrir acoso escolar que los grupos resilientes, lo que significa que tener unos altos valores de resiliencia influye en ser o no víctima de acoso escolar.

En nuestra investigación, aquellos con bajos niveles de resiliencia tienen un mayor sentimiento de soledad. Por tanto, ellos son los que más posibilidades tienen de sufrir bullying, por lo que hacerle frente a este sentimiento es un reto de gran importancia si queremos disminuir los casos de acoso escolar.

Por último, la investigación que realizó Ángeles, M., según la revista PsiqueMag, ha aportado importantes perspectivas sobre la conexión de habilidades sociales y la resiliencia. Al analizar la interrelación entre las variables de resiliencia y los factores personales, se demostró una asociación con la empatía y las habilidades sociales. Hacer amigos no es una habilidad social como tal, pero se requiere de estas para poder entablar relaciones con sus iguales. Si como dice el estudio, tener una buena empatía te ayuda a compartir tus sentimientos con los del resto, lo que, a su vez, contribuye a prevenir el sentimiento de soledad en entornos escolares, significa que tienes un buen manejo de las habilidades sociales y por tanto facilidad de hacer amigos. Según nuestro estudio aquellos alumnos que tienen facilidad para hacer amigos son los que mayor nivel de resiliencia poseen, por lo tanto, estos hallazgos destacan la gran importancia de fortalecer las habilidades sociales como herramientas fundamentales para ser un alumno resiliente.

Las búsqueda de investigación que respaldaran la nuestra, fueron, cuando menos, complicada puesto que no encontramos apenas autores que hayan tratado exactamente la cuestión de nuestra investigación, pero al menos, las encontradas hacían un gran acercamiento a esta.

Las conclusiones que podemos sacar de nuestro análisis son que las variables predictoras de nuestra investigación pertenencia a la escuela 01 y pertenencia a la escuela 03, cuentan con una estrecha relación con la variable criterio resiliencia, ya que se puede observar con claridad gracias a las aportaciones de los análisis que hemos realizado con éxito anteriormente.

En cuanto a la pertenencia a la escuela 01, que consiste en la habilidad de hacer amigos, los individuos que están en desacuerdo tienen un nivel menor de resiliencia. Por otro lado, los que están de acuerdo no tienen niveles muy dispersos de resiliencia en comparación con los que están en desacuerdo, solo un leve incremento. Por el contrario, los alumnos que votaron en la encuesta que estaban totalmente de acuerdo, se puede observar en sus resultados unos niveles bastante más altos de resiliencia. Podría decirse que existen diferencias significativas entre totalmente de acuerdo- en desacuerdo y de acuerdo-totalmente de acuerdo, mientras que no existen diferencias significativas entre de acuerdo-en desacuerdo.

En cuanto a la pertenencia a la escuela 03, que se trata del sentimiento de soledad en la escuela, los alumnos que están de acuerdo tienen unos niveles bajo de resiliencia, a su vez, los que están en desacuerdo tienen unos niveles levemente inferiores a los anteriores, unos resultado y tanto incongruentes. Por el contrario, los que muestran que están totalmente en desacuerdo se observa que tienen unos niveles muy elevados respecto a los dos grupos anteriores.

Los resultados de nuestro estudio, que evidencian la influencia negativa que ejerce el sentimiento de soledad y la no capacidad de hacer amigos en la resiliencia, nos proporcionan valiosa información para la práctica educativa y trabajar en estos tres aspectos para un mayor éxito educativo de los alumnos. Para abordar esta problemática, vamos a proporcionar diversas alternativas que pueden implementarse dentro del entorno escolar:

- **Programas de habilidades sociales:** desarrollar e implementar diversos programas que apoyen y ayuden a los estudiantes a mejorar las habilidades sociales, promoviendo la empatía, la comunicación afectiva y la construcción de relaciones enriquecedoras y sanas.
- **Mentoría entre estudiantes:** consiste en establecer programas de mentorías entre los educados, lo que significa que se forma una pareja de alumnos donde uno es de menor edad que otro y este hace de referente hacia el pequeño. Esto ayudará a fomentar las conexiones entre pares, brindando apoyo emocional y facilitando la inclusión de aquellos que puedan sentirse más solos.
- **Talleres de Resiliencia:** esto consiste en impartir talleres específicos que estén centrados en el fortalecimiento de la resiliencia, donde los estudiantes puedan aprender estrategias para poder así afrontar el estrés, superar las adversidades y desarrollar una mentalidad que sea positiva y fortalecedora.
- **Grupos de apoyo:** Consisten en crear grupos en los que los estudiantes puedan compartir sus experiencias propias, expresar sus sentimientos y recibir una orientación por parte de los profesionales o incluso por parte de compañeros que hayan tenido experiencias parecidas.
- **Proyectos colaborativos:** Estos consisten en fomentar proyectos escolares que necesiten la colaboración entre los estudiantes, promoviendo el trabajo en grupo y también la construcción de las relaciones positivas.

Estas alternativas mencionadas, ya sea que hayan sido implementadas de forma individual o quizá de manera combinada, pueden contribuir de forma significativa en la mejora de la situación de los estudiantes que han sido afectados por el sentimiento de soledad, fortaleciendo así su resiliencia y facilitando la creación de conexiones sociales positivas y saludables en el entorno de la escuela.

Referencias

Abella, V., Barrio, S y Manga, D. (2008). Los tipos vulnerables frente a los resilientes en la experiencia de soledad adolescente. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 217-225.

Angeles, M. (2017). Relación entre la resiliencia y habilidades sociales en un grupo de adolescentes de Lima Norte. *PsiqueMag*, 6(1), 121-123.

Cataño, D., Restrepo, S. A., Portilla, N., y Ramírez, H. (2008). Autoestima y sexualidad en adolescentes: Validación de una escala. *Investigaciones Andinas*, 10(16), 57-66.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

- Eugenia, V. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), (21-35).
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Editorial Paidós
- Menghel, I. (2014). *El rol de la resiliencia en el ámbito académico*. MAPPA.
- Manga, D., Morán, C., Abella, V. y Barrio, S. (2007). *La violencia escolar a través de la soledad autoinformada en la adolescencia temprana*, 291-298.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on behavioral development. *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry*, 22, 349-368.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Polo, C (2009) *Resiliencia: Factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años* [Tesis de licenciatura en Minoridad y Familia, Universidad de Aconcagua]
- Taylor, R. y Wang, M. (Eds). (2000). *Resilience across Contexts: Family, work, culture, and community*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

18.

La transformación de los vínculos afectivos de las personas LGBTQ+ en la etapa de la adolescencia

Lucía De Pablo Rico, Ana Martín Moralejo, Luz Pastor Hernández, Alba Sánchez Las Heras y Elena Vadillo García

Universidad de Salamanca

Introducción

El presente trabajo se ha confeccionado dentro de la asignatura “Metodología de la Investigación Socio-educativa” del grado de educación social en la Universidad de Salamanca.

Nuestro equipo ha decidido trabajar con “la transformación de los vínculos afectivos de las personas LGBTQ+ en la etapa de la adolescencia”, pues creemos que es un tema muy poco tratado dentro de la comunidad científica, por lo que consideramos que es muy interesante ahondar en ello.

En un primer momento planteamos nuestras hipótesis y objetivos a conseguir en la investigación. Continuamos estableciendo el paradigma que seguimos para el desarrollo de nuestro estudio. A continuación, seguimos con el diseño o el enfoque metodológico y las respectivas variables a utilizar. Como todo trabajo de investigación, hemos establecido una población y muestra concretas y hemos realizado un muestreo no probabilístico intencional por criterios para llevarlo a cabo.

Para la recogida de información hemos empleado dos instrumentos diferentes: una entrevista a un voluntario de la asociación “Iguales USAL” y un cuestionario dirigido a personas de diferentes edades, tanto pertenecientes al colectivo como fuera de él.

Durante el transcurso del trabajo, se pueden observar distintas conclusiones, como por ejemplo, la importancia en la vida diaria de la orientación sexual para el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Marco teórico

Los vínculos afectivos entre las personas es un tema de una gran importancia en la vida de las todos puesto que son la muestra evidente de los lazos más estrechos e importantes que se crean a lo largo de nuestra vida y a través de los cuales mostramos mayor afecto a las personas que más importancia y relevancia tienen en nuestra vida.

Los vínculos afectivos son fundamentales para un *desarrollo afectivo* sano y adecuado, y contribuyen al mismo tiempo al desarrollo social y cognitivo de los niños y niñas, constituyendo

la base para las relaciones futuras que tendrán los pequeños en su vida (Portal de educación infantil y primaria, 2022).

Es por esto y más por lo que hemos decidido investigar sobre los vínculos afectivos que se desarrollan entre las personas del colectivo LGBTQI+; más concretamente las transformaciones que han sufrido a lo largo de la adolescencia puesto que es en esta etapa de la vida en la que las personas se desarrollan de manera más notoria y marcada y de la que no encontramos estudios ni investigaciones siendo de una importancia considerada. “La adolescencia es un periodo de la vida con intensos cambios físicos, psíquicos y sociales, con una gran variación dentro de la normalidad” (Hidalgo Vicario y Ceñal González-Fierro, 2014, p.42).

La investigación, en concreto, se centra en analizar los factores determinantes e influyentes que rodean a estos.

Nuestra investigación es poco conocida y tratada y así queda reflejado en la falta de información acerca del tema.

Las relaciones afectivas entre personas heterosexuales son muy conocidas por todo el mundo y han sido y siguen siendo muy estudiadas e investigadas pero, por el contrario, estos mismos vínculos entre personas pertenecientes al colectivo, al haber sido un tema tabú hasta hace relativamente poco son muy desconocidos.

Gracias a los cambios paulatinos de la sociedad cada vez son más tratados por todos, así como empiezan a ser importantes desde la infancia.

Según una persona se siente, se percibe, según sus valores y creencias, se relaciona con los/as demás de una forma u otra. Pero ese sistema de creencias y valores son fundamentalmente sociales. Y a su vez, una sociedad que funciona con base en un sistema de valores educa a sus miembros para que se relacionen de acuerdo a la interiorización de los mismos. Todo se produce coordinadamente (Sanz, 1993, p.73).

Como hemos mencionado anteriormente, al tratarse de un tema que poco a poco sale del tabú no hay investigaciones sobre él y, por consiguiente, tampoco se encuentran estudios concretos sobre las personas de este colectivo y los vínculos afectivos que crean durante la adolescencia y los cambios que acarrearán con ellos así como su repercusión en la realidad diaria de los mismos.

Este, es un tema que cada vez más es tratado entre personas en la calle, sobre todo entre los más jóvenes, pero aunque esto sea así, como hemos mencionado, a nivel de investigación científica sigue sin serlo, o no es tan conocido e investigado como debería serlo. “Los gobiernos incluyen cada vez más aspectos de la orientación sexual y el género en la recopilación rutinaria de datos” (Naciones Unidas, 2020).

Debería de estar más a la orden del día en estas situaciones ya que así lograríamos, entre otros, la erradicación de los estereotipos y prejuicios que existen acerca de ello.

Además, esta investigación busca llegar a personas pertenecientes o relacionadas con el colectivo pero más concretamente a los adolescentes que experimentan cambios importantes y continuos en esta etapa vital en la que se encuentran para que sean conscientes de todo lo que esto significa y así hacer que poco a poco esto acabe “normalizado”.

Como ya hemos mencionado en repetidas ocasiones, gracias a nuestra investigación los adolescentes pertenecientes a este colectivo podrán tener una mayor visibilidad ante los ojos de la sociedad a la que pertenecen, ser más comprendidos y poder tener un mayor apoyo social y familiar en las situaciones que así se precise.

Nuestra investigación abarca un mayor alcance social puesto que no sólo queremos que las personas del colectivo conozcan nuestra investigación. Buscamos objetivos a mayores como el fin del tabú de este y lograr un mayor conocimiento sobre los vínculos afectivos entre personas del colectivo en la adolescencia y las transformaciones que han surgido, conocer más sobre los vínculos afectivos, crear un contexto social y familiar mejor respecto al tema y lograr una educación afectivo-sexual que ya sea impartida en centros de educación formal, de educación informal o contextos en los que actúe la educación no formal llegue a todos desde edades tempranas para que no se creen esos mencionados estereotipos y prejuicios independientemente de su orientación sexual.

A pesar de no haber encontrado ninguna investigación que hable directamente sobre nuestro tema de estudio, vamos a mencionar cuatro artículos que tratan de temas parecidos o con influencia en la cuestión a tratar.

El primero de ellos es una reseña, realizada por Maribel Blázquez, del libro “Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia” escrito por el antropólogo José Ignacio Pichardo Galán.

Las familias siempre han sido formadas por un mismo patrón basado en la reproducción biológica. Sin embargo, no podemos juzgar de la misma manera las relaciones de parejas homosexuales, ya que no existe esa posibilidad reproductora. Por ello, hay que cambiar el foco de la idea de familia y poner en mayor importancia otros factores como la convivencia. Este hecho ha empezado a ser reconocido y legislado como podemos ver en el ejemplo de la ley del matrimonio igualitario de 2005.

Continúa explicando las formas familiares de las personas homosexuales y las diferencias con las heterosexuales, tratando el tema de la afectividad, los roles de género, la sexualidad, etc.

Para finalizar, Maribel Blázquez (escritora del artículo) nos da su opinión acerca del libro. Comenta que considera que trata temas de gran importancia en el libro y que debería realizarse un análisis en mayor profundidad sobre el tema tratado.

La siguiente investigación realizada por Aurora de Afonso Costa para la Universidade Federal Fluminense Brasil trata de las relaciones paternales entre hij@s homosexuales y sus familias; lo que esperan las familias de ell@s y cómo suelen ser. La mayoría de las familias no aceptaron de buena forma la orientación sexual de los participantes. Uno de los factores que puede marcar este hecho es que la mayoría de l@s adolescentes entrevistados venían de familias católicas.

Es importante mencionar los procesos que tienen que pasar los padres y l@s hij@s. Las personas LGBTQ+ necesitan un apoyo y alguien que les entienda y les acepte. Sin embargo, los progenitores tienen que cambiar la perspectiva de ver a sus hij@s. Deben dejar de lado todo los prejuicios adquiridos a lo largo de su vida y aceptar la situación actual.

Algunos padres mencionan que una de las primeras reacciones ante la revelación de sus hijos fue el sentimiento de ruptura de la imagen que ellos habían creado para ellos, que abarca, entre otras cosas, el matrimonio y los nietos (De Afonso, A., 2018, p.414).

A medida que la sociedad va avanzando se ha ido aceptando en mayor medida a las personas LGBTQ+ y, por lo tanto, esto ha hecho que la aceptación de la familia sea mayor.

Como conclusión, debemos decir que la clave principal para que est@s adolescentes se sientan mejor es la aceptación, el respeto y la inclusión hacia las personas de este colectivo.

A pesar de este gran avance que ha ido ocurriendo a lo largo de los años, debemos decir que todavía hacen falta muchas más investigaciones sobre temas relacionados con las personas del colectivo para conseguir una inclusión completa y una mayor visibilidad.

En tercer lugar colocamos el estudio realizado por diferentes educadores y redactado en la Revista de Educación y Pedagogía de Colombia. En él se estudió los vínculos afectivo-sexuales y violencia dentro de distintos centros educativos.

Para llevar a cabo esta investigación se obtuvieron datos de 6 centros educativos. Participaron 217 adolescentes, 124 de ellos mujeres y 93 hombres; de entre 14 y 19 años.

Los adolescentes fueron organizados en subgrupos de entre 5 y 7 estudiantes. A cada grupo se les otorgó una serie de “tarjetas de violencia en la etapa del noviazgo” y se les pidió que pensaran posibles escenarios y desenlaces de esas historias. Posteriormente, se debatieron las conclusiones sacadas y se añadieron experiencias personales de los participantes. En cuanto a los vínculos afectivos dentro del noviazgo (VN) y centrándonos en las parejas del colectivo LGBTQ+, las mujeres fueron quienes más hablaron de este tema, ya que aseguraban tener muchos amigos cercanos que habían pasado por esta situación.

En la propia investigación mencionan que las personas LGBTQ+ son especialmente vulnerables en la etapa adolescente y, sobre todo, en sus vínculos de pareja. Afirman que existen un porcentaje más alto de barreras simbólicas, culturales y subjetivas para las personas LGBTQ+ que para las personas heterosexuales.

También se menciona cómo se descuida en prácticamente la mayoría de las investigaciones los casos de violencia entre personas homosexuales, ya que se centran más en los casos de parejas fuera del colectivo. De esta forma lo que se consigue es invisibilizar el hecho de que otros tipos de colectivos también sufren violencia.

Por último, encontramos en la Revista de Estudios de Juventud el artículo titulado “La salud afectivo-sexual de la juventud en España” para la Universidad de Salamanca.

Con respecto a las relaciones dentro del colectivo LGBTQ+ se menciona la gran importancia que cobran las relaciones afectivas dentro de la adolescencia y cómo la construcción de la identidad sexual y de género juegan un papel fundamental en el bienestar de la propia persona. De esta manera, el proceso por el cual se lleva a cabo esta construcción puede resolver sus necesidades afectivo-sexuales o no.

Por otro lado, se ahonda en las diferencias de las personas homosexuales, transgénero y heterosexuales, ya que en diferentes estudios se han encontrado grandes diferencias de apoyo social y riesgo de violencia, siendo así que las personas transgenero son las que muestran un mayor riesgo de maltrato, autolesión, depresión y suicidio.

Estas situaciones, en algunos casos, se ven agravadas cuando los jóvenes viven experiencias difíciles o de vulnerabilidad. Además, es más probable que se encuentren en diversas ocasiones con momentos de invisibilización de sus necesidades, maltrato y trato discriminatorio por parte de su grupo de iguales, familias de acogida y profesionales del propio sistema.

Por estos mismos motivos, en numerosas ocasiones, se han planteado y fomentado numerosos diseños de protocolos y procedimientos que puedan orientar o intervenir con las personas del colectivo o “no normativas”.

Algunos de estos nuevos procedimientos son: promover acciones educativas con el alumnado y el profesorado, fomentar la educación sexual, fortalecer la comunicación, repensar la organización escolar, etc.

En base a los datos recogidos durante nuestra investigación, podemos concluir que no hay suficientes datos o estudios específicos sobre el tema a tratar. Como podemos observar, son mínimos los puntos que se centran en las relaciones afectivas de los adolescentes del colectivo LGBTQ+. Esto se debe a que prácticamente todos los objetivos principales de estos estudios son las personas heterosexuales o “normativas” y se utiliza a las personas del colectivo como excepciones.

Por esto mismo, mencionamos que el tema a desarrollar aún sigue siendo un gran tabú dentro de nuestra sociedad y que supone un gran problema, sobre todo para los adolescentes dentro del colectivo. Asimismo, hay que recalcar el papel que cobran los educadores sociales dentro de las propias investigaciones, además de promover nuevas iniciativas, proyectos, etc., para así poder ayudar a la construcción completa de la identidad tanto emocional como sexual del adolescente.

Metodología

1. Cuestiones de investigación.

Tras la realización del marco teórico de nuestra investigación pasamos a centrarnos en la metodología de la misma. Para empezar nos centraremos en las hipótesis y los objetivos que marcaremos en nuestro trabajo.

En primer lugar, estudiaremos la diferencia que existe entre los vínculos afectivos en la etapa de la adolescencia de las personas del colectivo LGBTQ+ y las personas que no pertenecen a él. A raíz de ello, teorizamos que existen muchos factores que condicionan esta situación, como que las relaciones de las personas que pertenecen al colectivo están más estigmatizadas que las relaciones heterosexuales. Consecuentemente, los adolescentes pertenecientes al colectivo están más condicionados a la hora de tener relaciones interpersonales por múltiples factores externos que los jóvenes heterosexuales (familia, educativos, etc.). Llegamos así a la idea de que la homofobia condiciona el pleno desarrollo de los jóvenes, y por tanto, las relaciones entre ellos.

2. Objetivos.

Para confirmar o desmentir las hipótesis anteriormente mencionadas, hemos propuesto como objetivo general investigar el desarrollo de los vínculos afectivos durante la totalidad de la adolescencia en función de la orientación sexual de los jóvenes.

Por otro lado, a raíz de este objetivo general hemos creado unos objetivos específicos que refuerzan nuestra hipótesis. En primer lugar, vemos conveniente descubrir las causas de las hipótesis anteriormente explicadas, ya que no sólo así tendríamos una base para la metodología del trabajo sino que también llegaremos a unas conclusiones más rigurosas. Continuamos con el siguiente objetivo específico que pretende descubrir las diferencias en las relaciones interpersonales de las personas del colectivo y las que no lo son y qué factores determinan este hecho. El siguiente intenta descubrir si los adolescentes pertenecientes al colectivo están más condicionados a la hora de tener relaciones interpersonales por múltiples factores externos que los jóvenes heterosexuales. A continuación, otro de los objetivos específicos se relaciona con el anterior y éste es la homofobia del entorno familiar que condiciona las relaciones dentro de él. Otro de los objetivos se relaciona con la sociedad intrínsecamente, ya que creemos que la sociedad actual condiciona las relaciones de la comunidad. Por último, creemos que la experiencia propia de las personas que han sufrido

discriminación es de vital importancia para explicar sus relaciones y las diferencias con las relaciones heterosexuales. Creemos que debemos dar visibilidad a este tema para que no se quede en el olvido.

3. *Paradigma.*

Para el desarrollo de nuestra investigación, nos basaremos en el paradigma interpretativo, ya que nuestro principal propósito es comprender esta situación, no únicamente conocerla; y poder actuar en base a los resultados que obtengamos de la investigación. En nuestro caso, es crear conciencia y visibilizar las relaciones afectivas del colectivo. Por lo tanto, buscamos dar significado a las acciones humanas y la práctica social, tanto de las personas LGBTQ+ como heterosexuales a lo largo de la etapa de la adolescencia.

Este paradigma entiende la realidad como dinámica y diversa, característica que se amolda a la perfección a nuestro caso.

4. *Enfoque metodológico/ Diseño.*

Al apoyarnos en este paradigma, vamos a utilizar tanto técnicas cuantitativas como cualitativas; por lo que hemos considerado más conveniente utilizar el enfoque metodológico mixto.

Este tipo de enfoque mezcla objetivos tanto cuantitativos como cualitativos, pues se plantea un problema inicial, pero no sigue un proceso definido. Esto se trata de una característica propia del enfoque cualitativo y, además, se genera unas hipótesis que, mediante el análisis de datos recogidos, se van a aceptar o descartar.

Por otra parte, vamos a utilizar un diseño no experimental transversal. Sólo se analizan y se miden al final del estudio, por lo tanto, se tiene un menor conocimiento de la misma, aparte de que solo estamos observando y no tenemos un control sobre las propias variables. Por otra parte, concretamos que es transversal debido a que solo medimos los resultados una vez en el tiempo a lo largo del estudio.

5. *Variables.*

A continuación, procedemos a exponer las variables utilizadas en nuestra investigación en base a las hipótesis anteriormente mencionadas.

H1: Existe una diferencia entre los vínculos afectivos en la etapa de la adolescencia de las personas del colectivo LGBTQ + y las personas que no pertenecen a él.

- Variable Dependiente: Los vínculos afectivos
- Variable Independiente: El colectivo al que pertenezcas
- Variable Extraña: el contexto al que pertenecen (familiar, educativo, etc.), es decir, entendemos el contexto como el tipo de familia: su ideología, sus valores, etc.; y su círculo cercano.

H2: Las relaciones del colectivo LGBTQ + están más estigmatizadas que las relaciones heterosexuales.

- Variable Dependiente: las relaciones del colectivo LGBTQ+
- Variable Independiente: la estigmatización
- Variable Extraña: el entorno (la sociedad)

H3: Los adolescentes pertenecientes al colectivo están más condicionados a la hora de tener relaciones interpersonales por múltiples factores externos que los jóvenes heterosexuales (familia, educativos, etc.)

- Variable Dependiente: las relaciones interpersonales de los adolescentes pertenecientes al colectivo.
- Variable Independiente: el condicionamiento
- Variable Extraña: la personalidad de la persona

H4: La homofobia del entorno familiar condiciona las relaciones dentro de él.

- Variable Dependiente: las relaciones con la familia
- Variable Independiente: la homofobia en el entorno familiar
- Variable Extraña: el tipo de familiar, la personalidad, la autoestima y las relaciones que no son con la familiar.

6. Población, muestreo y muestra

Dentro del trabajo, la población a la que hemos decidido aplicar nuestra metodología de investigación son antiguos y actuales adolescentes del colectivo, además de adolescentes heterosexuales. Para ello, hemos utilizado un muestreo no probabilístico intencional por criterios, ya que queremos una muestra de las personas pertenecientes tanto al colectivo como fuera de él, por lo cual hemos hecho una selección en base a su orientación. La muestra recogida asciende a 166 participantes de edades entre 13 y 64 años respectivamente.

7. Instrumentos empleados para recoger la información.

En nuestro trabajo, hemos empleado dos instrumentos para recoger la información. Por una parte, hemos realizado un cuestionario, perteneciente al tipo de instrumento cuantitativo, en el cual hemos preguntado sobre la orientación, la experiencia del propio adolescente, la edad, etc., y otras muchas preguntas abiertas y de lista de comprobación. Por otra parte, hemos utilizado un instrumento cualitativo, más concretamente una entrevista a un voluntario de la “Asociación Iguales USAL”.

Análisis de datos y resultados

1. Entrevista.

Para recopilar información de calidad sobre la situación real de las personas del colectivo LGBTQ+ hemos contactado con una persona que trabaja como voluntario en el grupo “Iguales USAL”, Asociación por los derechos de Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales y más de la Universidad de Salamanca. Su labor se centra en la reivindicación de la igualdad legal y el respeto social hacia la diversidad afectivo-sexual, la sensibilización y la denuncia.

El grado de la estructuración de nuestra entrevista se encuentra en la semi-estructuración ya que, aún teniendo un guión, las preguntas no están predeterminadas completamente. La información que deseamos obtener de esta manera, podemos conseguir una mayor profundidad la cuestión que nos concierne.

El número de participantes de la entrevista es **una persona**, debido a que simplemente nos hemos reunido con un integrante de la asociación que ha actuado como portavoz.

La entrevista se clasifica como **final**, en cuanto a la finalidad de la misma, puesto que queremos conocer percepciones acerca del día a día de las personas del colectivo y sus vínculos afectivos.

Continuamos ahora analizando el contenido de la entrevista:

Comenzamos con la primera pregunta:

Entrevistador: ¿Cómo crees que influye el entorno familiar de la persona en cómo expresan su orientación sexual y cómo se relacionan?

Voluntario: hay de todo un poco, es mejor no generalizar. Hay muchos tipos de reacciones al “salir del armario”. Normalmente cuando sale mal, se relaciona con una influencia religiosa muy fuerte dentro de la familia y entornos muy pequeños, como pueblos, o familias tradicionalistas, ya que la diversidad está menos presente. En estos contextos abundan los prejuicios no infundados. Hay muchos factores que entran en juego como la influencia religiosa, la pasividad o la discriminación. El hecho de tener que pasar por una situación como es salir del armario está normalizado cuando personas cis heterosexuales no tienen la necesidad de pasar por ellas.

E: ¿Es determinante la edad a la hora de expresar abiertamente la sexualidad con el entorno?

V: Cada persona tiene una vivencia distinta. Más que eso, es la generación a la que perteneces la que condiciona el poder expresarte libremente. A día de hoy los preadolescentes o adolescentes se sienten más libres de expresar su sexualidad gracias a medios como la redes sociales e Internet, ya que encuentran referentes y grupos de iguales con los que se pueden identificar. Contrapuestamente, la edad te da una libertad distinta, ya que cuando no dependes de la unidad familiar diariamente, los comentarios o reacciones sobre tu orientación sexual, te importan menos. En cambio, un preadolescente que vive diariamente con sus tutores legales y/o padres tienen que soportar estos comentarios sin estar totalmente preparados para ellos.

E: ¿Crees, entonces, que los grupos de iguales influyen en este proceso?

V: definitivamente, el sentir que no eres el diferente o el raro, es muy importante en el proceso de aceptación de uno mismo. También destacaría el papel de los educadores dentro de los colegios e institutos, ya que son ellos los que median entre los alumnos y deberían de promover la inclusión y la diversidad. Desde esta asociación promovemos que se enseñe desde dentro de los colegios, una educación sexual enfocada a la diversidad, enseñando métodos de protección tanto para parejas heterosexuales como de otra orientación, puesto que solo se suele instruir en materia hetero normativa. Una medida de mejora sería que estos cursos fueran impartidos por personas del colectivo preferentemente.

Siguiendo con este tema, los grupos de iguales influyen en materias de bullying. Si a ti de pequeño te han insultado con palabras como “maricón”, aun sin saber lo que la palabra significa condiciona de muchas formas, como cuando vayas creciendo. Además, entra en juego el cómo te vistes o eres a la hora de expresar tu sexualidad; puesto que las mujeres suelen ser un poco más masculinas y los hombres, un poco más femeninos.

Además, mencionar que las personas del colectivo tendemos a relacionarnos en entornos o contextos seguros que básicamente se corresponden a grupos de personas con los que una persona del colectivo puede sentirse cómodo y libre de expresar su sexualidad abiertamente.

E: ¿Cuáles son las barreras que condicionan las relaciones afectivas de las personas pertenecientes al colectivo?

V: no me cabe la menor duda de que las personas LGBTQ+ nos relacionamos de forma distinta afectiva y socialmente frente a la población heterosexual. Al fin y al cabo lo que os cuento es lo que vivimos dentro de la asociación y no tiene que ser directamente proporcional a la realidad en sí. Nosotros planteamos modelos relacionales diferentes a la población heterosexual, o bien la población heterosexual si se lo plantea, pero desde la vergüenza o la incomodidad, ya que se suele

plantear primero el modelo relacional tradicional hombre-mujer monógamos. Por ejemplo, las personas del colectivo a día de hoy no nos planteamos el hecho de formar una familia del mismo modo que las parejas o personas heterosexuales. Muchas de las barreras que sufrimos son la precariedad e inestabilidad laboral, la discriminación, la estigmatización en la sociedad, etc. Dentro de la comunidad es mucho más fácil encontrar personas polígamas, relaciones abiertas; es decir, modelos relacionales distintos.

E: ¿Puedes explicarnos más sobre ejemplos de modelos relacionales distintos?

V: Un claro ejemplo son las personas asexuales, puesto que sus relaciones son puramente afectivas y no sexuales. Por otro lado, las personas arománticas se atienen a lo contrario, ya que sus relaciones son puramente sexuales. por no hablar de las barreras que tienen que experimentar las personas transgénero ya que deben vivir con un cuerpo que no se corresponde con lo que realmente son. En definitiva, las personas de la comunidad vivimos día a día con muchas más barreras de las que las personas fuera del colectivo puedan o tengan que vivir.

E: ¿Cómo crees que afecta el cambio intergeneracional en la percepción de los vínculos afectivos de la comunidad LGBTQ+?

V: Las personas que tienen en torno a 30 o 35 años, actualmente pueden dar testimonio de que la normalidad en la etapa de su adolescencia era el silencio y el tabú en torno a su sexualidad. Por ello, a día de hoy se sienten más libres gracias a la visibilización que dan las redes sociales y gracias a ello pueden transicionar o simplemente mostrar su sexualidad sin miedo. Lo mismo pasa con las personas de 25 a 30 años, pues no se daban charlas en los institutos o en la televisión sobre normalizar el poder querer a alguien de tu mismo sexo. Como he dicho antes, el teléfono e Internet ha dado una visibilidad a nuestra causa al nivel de que las personas del colectivo jóvenes tienen mucha más información a su edad de la que tuvimos nosotros a la suya por ejemplo, si a mí me hubieran puesto una bandera arco iris es bastante más probable que no supiese que era que una niña de hoy en día. incidiendo en el el uso de las tecnologías, podemos ver como en el mes de junio toda la aplicación se tiñe de arcoíris para mostrar su “apoyo” hacia la causa LGTB, que, aunque en la realidad se pueda suponer que lo hacen solo por una causa de marketing, inevitablemente dan visibilidad a nuestra causa, por lo que estamos muy agradecidos.

Después de la realización de esta entrevista podemos sacar muchas conclusiones. Destacamos la importancia de la familia y la escuela como agentes socializadores para las personas del colectivo, y como la información es poder; ya que gracias a ella las personas son más tolerantes. Desde este trabajo, pretendemos dar visibilidad e informar sobre las causas y las consecuencias de la transformación de los vínculos afectivos en la adolescencia de la comunidad LGBT y su respectiva estigmatización.

2. Cuestionario

Tras la recepción de la entrevista quisimos obtener de primera mano la opinión de la sociedad en torno a nuestro tema de investigación. Para ello decidimos crear un cuestionario en el que se especificaran temas y problemáticas importantes que pudiesen generar una diversidad de respuestas. Para llevarlo a cabo se han aplicado tanto preguntas de carácter cerradas como abiertas, de tal forma que la opinión de los participantes quedase reflejada de la manera más sincera posible.

A continuación, expondremos mediante diversas gráficas las cuestiones cerradas:

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

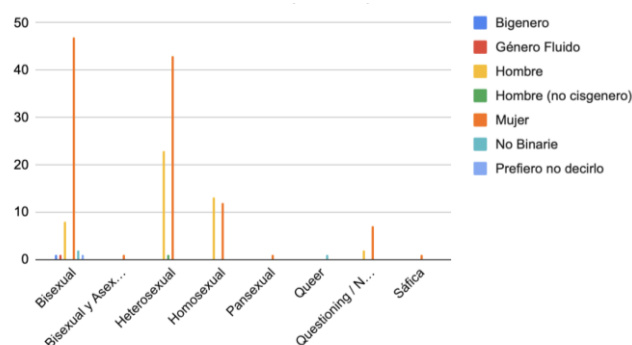


Figura 1: Género y Orientación Sexual
Fuente: Elaboración Propia

En este gráfico podemos observar los diferentes géneros y orientaciones sexuales de los participantes de dicha encuesta.

Por una parte, vemos que contamos con 112 mujeres, de las cuales 47 de ellas son bisexuales, 43 son heterosexuales, 12 homosexuales, 7 de ellas no tenían claro su orientación sexual, 1 es asexual, 1 se considera safica y la última es pansexual.

Por otra parte, contamos con 43 hombres, de los cuales 8 de ellos son bisexuales, 22 heterosexuales, 12 de ellos son homosexuales y, por último, los 2 restantes no tenían claro su orientación sexual.

Después de ver este gráfico podemos ver una gran tendencia por parte de las mujeres a la bisexualidad y la heterosexualidad. Sin embargo, los hombres tienden a la heterosexualidad y la homosexualidad.

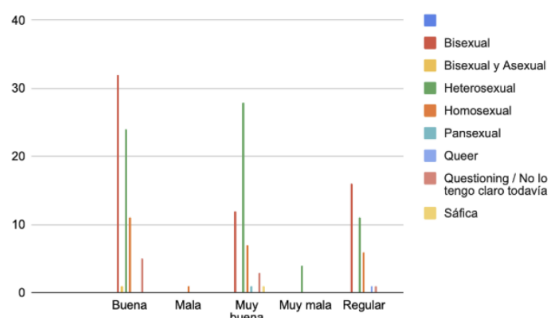


Figura 2: Orientación y Relación con los Padres
Fuente: Elaboración Propia

En el siguiente gráfico podemos observar cómo en cuanto a la relación de nuestros encuestados con sus respectivos padres en su mayoría es buena. Destacando en esta la relación de las personas bisexuales, ya que en dicha categoría es la más destacada. Por el contrario, encontramos que únicamente son personas heterosexuales las que mantienen una muy mala relación con ellos. Este último dato nos parece muy curioso y un poco desconcertante. Precisamente las personas que peor

se llevan con sus padres se corresponden con las personas más jóvenes, las cuales se encuentran en plena adolescencia, momento en el que suelen surgir mayores conflictos con el entorno familiar.

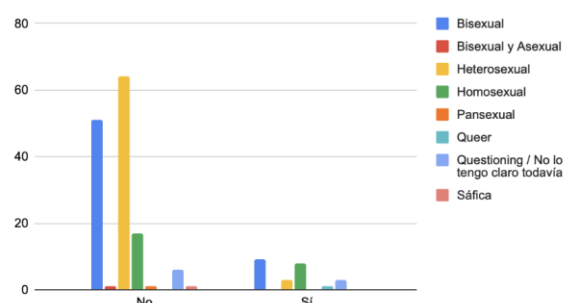


Figura 3: Relación con los padres en relación con la orientación sexual
Fuente: Elaboración Propia

En relación con la anterior gráfica, en nuestra encuesta decidimos indagar en las relaciones con los demás y, como hemos comentado anteriormente, la relación con los padres. Encontramos que las personas que creen que las relaciones con los padres no están condicionadas por la orientación sexual de los hijos se identifican con ser heterosexuales. Llama la atención que, al igual que estas, las personas bisexuales son en cantidad los segundos en corroborar esta opinión. Los homosexuales tienden igualmente al no, pero de una forma más equiparada.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

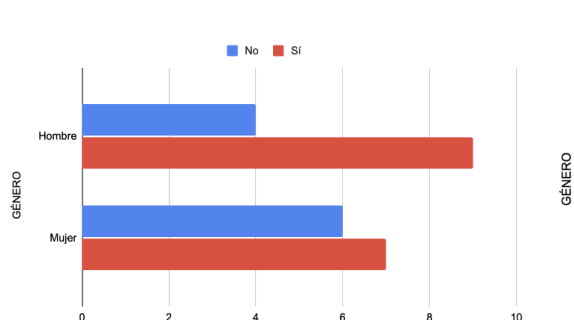


Figura 4: Libertad de expresar la orientación (homosexuales)
Fuente: Elaboración Propia

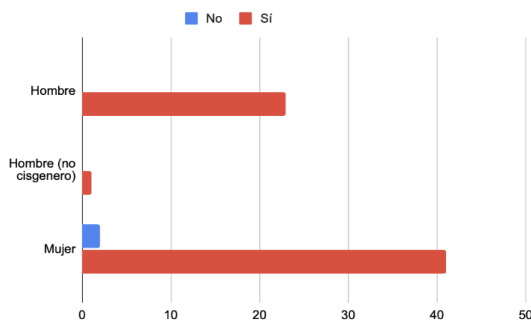


Figura 5: Libertad de expresar la orientación (heterosexual)
Fuente: Elaboración Propia

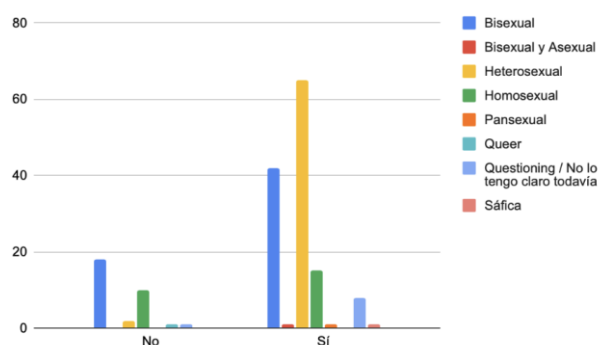


Figura 6: Libertad de expresar la orientación
Fuente: Elaboración Propia

Comparando estos dos gráficos que hacen referencia a la libertad que tienen las personas de expresar su orientación sexual, uno de ellos nos muestra las respuestas de los encuestados homosexuales. Entre ellos, los hombres son mayoritariamente los que opinan que no son libres de expresar su orientación sexual. Por el contrario, las mujeres homosexuales están menos distantes en cuanto a la diferencia de opiniones, puesto que únicamente hay una persona que piensa que no hay libertad para expresar su orientación sexual, así que no podemos sacar conclusiones de esto.

En relación con las personas heterosexuales y su opinión, sacamos de conclusión que tanto hombre como mujeres piensan que son libres de expresar su orientación sexual sin problemas, ya que hay solo una mujer que no cree esto.

En lo que respecta a las personas bisexuales, no destaca ninguna de las opciones. De esta manera, podemos concluir que esta situación está condicionada por el tipo de persona y su contexto más que por su orientación sexual.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

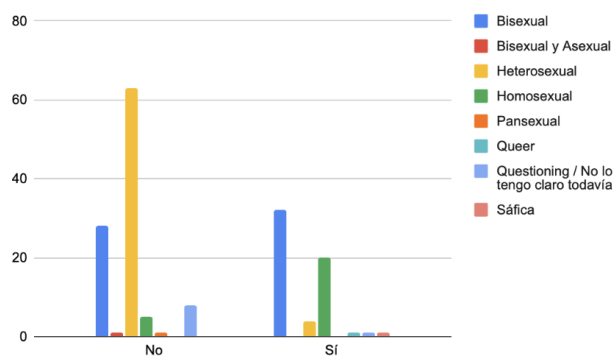


Figura 7: Discriminación y Orientación Sexual
Fuente: Elaboración Propia

En el siguiente gráfico podemos observar la relación existente entre las personas de diferente orientación sexual y la discriminación sufrida o no sufrida por dicha orientación.

Como podemos observar en ella, las personas que más discriminación han confesado sufrir o haber sufrido en algún momento de su vida son personas bisexuales que, a su vez, son las segundas que confiesen no haberla sufrido.

En cuanto a las personas que dicen no haber sufrido o sufrir discriminación en nuestra sociedad por su orientación sexual, mayoritariamente, son personas heterosexuales que sorprendentemente, a pesar de esto, afirman haber sufrido discriminación.

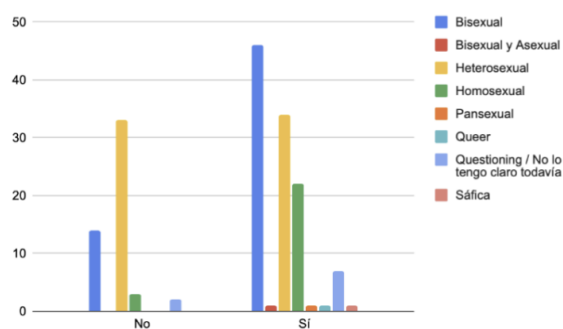


Figura 8: Cambios en los vínculos afectivos
Fuente: Elaboración Propia

Con respecto al cambio de vínculos afectivos a lo largo de la adolescencia podemos observar que son las personas bisexuales las que manifiestan un mayor acuerdo con esto. Al contrario son las personas heterosexuales quienes les siguen y a su vez están parejos con la idea de que los vínculos afectivos a lo largo de su etapa adolescente no han variado.

Llama la atención el hecho de que las personas heterosexuales han contestado en la misma medida afirmativa y negativamente.

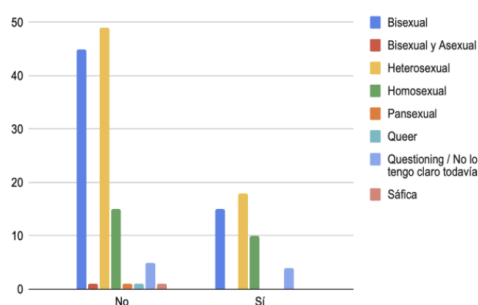


Figura 9: Relaciones de amistad condicionadas por la orientación sexual
Fuente: Elaboración Propia

Como se puede observar en el diagrama de barras tanto personas heterosexuales como bisexuales están de acuerdo con que las relaciones de amistad no se ven condicionadas por la orientación sexual de alguno de los individuos de dichas relaciones. Sin embargo, son los homosexuales quienes tienen una respuesta más ambigua con respecto al tema.

A destacar también entre las respuestas afirmativas la mayoría heterosexual.

A continuación, proseguimos con el análisis posterior a la elaboración del cuestionario; procedemos a destacar ciertas respuestas interesantes pertenecientes a las preguntas abiertas.

Pregunta: ¿Te sientes libre de expresar tu orientación sexual?

- A veces depende de con qué personas me cuesta comunicarlo, pero hace 50 años directamente no lo habría dicho por miedo a una paliza.
- Porque solo tengo amigas lesbianas.
- No estoy seguro, pero me parece que cuando eres algo diferente, quizá no sea negativo, pero a veces te hace acarrear distintos prejuicios. Al menos en mi pueblo.
- Se considera a las personas bisexuales como viciosas y tenemos que estar demostrando todo el rato que somos bisexuales (en mi caso si estoy mucho tiempo sin irme con mujeres se cree que digo que soy bisexual "porque está de moda").
- Me parece que la sexualidad pertenece a la intimidad de cada uno
- Pregunta: cambio en los vínculos afectivos sobre su adolescencia.
- Madurez y un entorno positivo y relativamente sano.
- Era de las pocas personas bisexuales de mi entorno y se creía que era por llamar la atención o probar cosas nuevas, además como no había "probado" con mujeres se creía que era una invención.
- Normalmente he mejorado mi forma de expresarme con los demás y abrirme con mis amigos. Aunque con mi familia quizá no les cuente muchas cosas, porque siento que ya no me verían igual y prefiero no complicar las cosas.
- En mi caso lo han condicionado las personas con las que me he juntado porque hicieron que me sintiera mejor con mi orientación sexual y conmigo mismo, pero eso no sucedió hasta los 15-16 años; otro de los factores diría que ha sido mi madre ya que le da igual cual sea

mi orientación siempre y cuando sea feliz.

- Pregunta opcional: aportar cualquier reflexión sobre este tema
- Creo que en pleno siglo XXI deberíamos dejar atrás todos los pensamientos clasistas, ya que hemos evolucionado en todos los aspectos, pero socialmente todavía queda mucho que hacer.
- Pienso que la gente tiene que ser libre de lo que piensa pero ya hay cosas que van hacia la enfermedad como que te gusten los animales o cosas así, depende de a quién le preguntes también puede ser una orientación sexual "aceptable".
- Esta encuesta está enfocada a factores discriminatorios para las personas que manifiestan su sexualidad

Conclusiones

Tras la realización de este trabajo de investigación socioeducativa en relación con los cambios en los vínculos afectivos durante la etapa de la adolescencia en personas LGBTQ+ podemos concluir lo siguiente:

Se deberían realizar más investigaciones sobre el tema puesto que, como hemos podido comprobar y hemos mencionado anteriormente, no existen investigaciones con gran relevancia sobre el tema; problema que debería de solucionarse ya que en esta sociedad en constantes cambios en los que la población ha despertado un interés mayor que el que existía sobre temas entre los que destaca la necesidad y hambre de conocimiento sobre el colectivo LGBTQ+ esto debería de ser más tratado a nivel científico-social.

Las principales limitaciones con las que nos hemos encontrado durante el desarrollo del trabajo son la falta de información e investigaciones que traten este tema de manera concreta, los tabús que siguen vigentes en nuestra sociedad y la gran diferencia intergeneracional, ya que nos han dado lugar a resultados que nos han sorprendido. Sin embargo, podemos destacar que, a pesar de estas dificultades, hemos podido llegar a una muestra muy amplia, debido a que hemos recibido respuestas en el cuestionario de personas de edades comprendidas entre los 14 y los 61 años.

Con respecto a las hipótesis preestablecidas desarrollaremos la veracidad de estas.

La primera hipótesis que desarrollamos fue la relacionada con la existencia de diferencias entre los vínculos afectivos en la etapa de la adolescencia de las personas del colectivo y las personas que no pertenecen a él. Se comprueba la veracidad de dicha hipótesis, ya que tras haber realizado un análisis exhaustivo de los datos obtenidos con instrumentos de investigación, hemos podido comprobar la disidencia en cuanto a las respuestas, debido a que las personas heterosexuales afirman haber modificado menos los vínculos afectivos durante esta etapa.

En cuanto a la segunda hipótesis: las relaciones del colectivo están más estigmatizadas que las relaciones heterosexuales.

Con respecto de ella podemos, gracias a los datos obtenidos a través de la entrevista realizada al voluntario de la Asociación Iguales USAL que se ofreció a contestar las preguntas, comprobar que nuestra hipótesis se cumple. Esto se debe a que gracias a una de las preguntas realizadas nos pudo explicar que efectivamente esto es así y se ve en la tendencia a recurrir a espacios seguros por parte de las personas pertenecientes al colectivo.

Por el contrario, el cuestionario no nos ha ofrecido ninguna idea concluyente respecto a este tema.

La penúltima de las hipótesis relacionada con los adolescentes que pertenecen al colectivo y su condicionamiento a la hora de tener relaciones interpersonales por múltiples factores externos nos resulta incongruente puesto que no disponemos de los suficientes recursos para corroborar o refutar dicha hipótesis.

Por último, afirmamos que la homofobia del entorno familiar influye en las relaciones familiares. Esto se debe a que en algunos casos factores externos e internos condicionan las relaciones y los vínculos. Esto se ve claramente reflejado en los encuestados de mayor edad pertenecientes al colectivo; quienes confiesan haber tenido mayores dificultades a la hora de expresarse. Por otra parte, consideran que haber tenido una infancia teñida de desinformación y una sociedad en la que no se aceptaba a personas que pertenecieran a dicho colectivo ha afectado a ello. Es por eso que nos gustaría que para futuras investigaciones se tuviera en cuenta el estudio más a fondo de estos vínculos en la escuela, entre hermanos y en otros países.

Como propuestas a mejorar de cara al futuro, consideramos de vital importancia recalcar que las presentes investigaciones no están centradas realmente en el grupo a tratar. Por lo tanto, proponemos que se lleven a cabo un mayor número de entrevistas personalizadas a jóvenes pertenecientes al colectivo. De esta manera, se garantizará una mayor profundización y especificación de la transformación de los vínculos afectivos de las personas LGBTQ+ en la etapa de la adolescencia. Relacionado con esto, destacamos nuevamente la importancia de la diferencia intergeneracional. A lo largo de nuestra investigación y, sobre todo, en el análisis de los resultados hemos comprobado cómo la manera de entender los vínculos afectivos y la libertad a la hora de expresar la orientación sexual está bastante condicionada por la edad. Aun así, recalcar que es una generalización.

Nos gustaría destacar el papel de los educadores sociales, normalmente invisibilizados o inexistentes, dentro de los centros educativos. Gracias al cuestionario hemos observado cómo muchos jóvenes no tienen la información suficiente ni las herramientas para forjar vínculos afectivos diferentes a los socialmente impuestos, ni para tener un autoconocimiento satisfactorio.

En definitiva, tras la realización de la investigación, sostenemos que este estudio nos ha servido de gran ayuda para conocer la realidad de las personas, especialmente los jóvenes, y visibilizarlos. De esta forma, conseguiremos dejar atrás los prejuicios arraigados a la sociedad con respecto a este tema.

Referencias

Arango Cádal, C. A. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social: Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, 11(1), 70-103.

<https://www.redalyc.org/pdf/268/26811104.pdf>

da Mata, N. D. S., da Silva, M. H., da Fonseca Domingos, S. R., de Jesus, M. C. P., & Merighi, M. A. B. (2017). Homosexual adolescents and their relations with relatives: a phenomenological study. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 16(4), 409-419.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186026>

Fuertes, A., & González, E. (Eds.). (2019). *La salud afectivo-sexual de la juventud en España*. Instituto de la Juventud.

https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/01/revista_injuve_123.pdf

Gelpi, G. I., Pascoll-Martin, N., & Silva-Piedra, E. N. (2019). Vínculos afectivo-sexuales y violencia: una experiencia educativa con adolescentes. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 76-94. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573962080011/573962080011.pdf>

Hidalgo Vicario, M. I. y Ceñal González-Fierro, M. J. (2014). Adolescencia: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(1), 42-46. <https://www.elsevier.es/es-revista-anales-pediatria-continuada-51-articulo-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-sociales-S1696281814701672>

Naciones Unidas. (2020). *Inclusión efectiva de las personas LGBT*. Recuperado el 15 de mayo de 2023, de <https://www.ohchr.org/es/special-procedures/ie-sexual-orientation-and-gender-identity/effective-inclusion-lgbt-persons>

Pichardo Galán, J. I. (2009). Entender la diversidad familiar: relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia. *Entender la diversidad familiar*, 11-382. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186026>

Portal de educación infantil y primaria. (2022). *Los vínculos afectivos, un desarrollo afectivo sano y adecuado*. Recuperado el 15 de mayo de 2023, de <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/vinculos-afectivos-ninos.html#:~:text=Los%20v%C3%ADnculos%20afectivos%20son%20fundamentales,los%20peque%C3%B1os%20en%20su%20vida>.

19.

Contraste intergeneracional de la sexualidad en la mujer gitana de Salamanca

Irene Blanco Fontseré, Nazaret María Molina Rey, Carlos Carrasco Bueno y Mauricio Flor Flores.

Universidad de Salamanca

Introducción

La sexualidad de las mujeres gitanas es considerada un tema tabú por entenderse como la otredad, hecho que se ve en la mayoría de estudios que se realizan. Es por esto que se ha llevado a cabo la presente investigación, para poder adentrarse en el tema de una manera holística y dejando a un lado los prejuicios, pudiendo así, si fuera necesario, abrir un ámbito de intervención para el futuro. Para ello se plantean entrevistas y cuestionarios a aplicar, además de una gran fundamentación teórica en la que se basa toda la investigación.

Marco teórico

Definición del tema de investigación

La sexualidad se trata de un aspecto muy amplio y estudiado, ya que es una cuestión con bastante relevancia en la vida de cualquier individuo. Tanto es así que Luisi Frinco, en su artículo *Sexualidad, Género y Educación Sexual* (2018), explica:

La sexualidad, según la Organización Mundial de la salud (OMS), es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad, puede abarcar estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos al mismo tiempo. La sexualidad se vive y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos, por ende está ligada a nuestra identidad. (p. 2)

Así pues, la sexualidad se sitúa en un espectro social fundamental del individuo que va mucho más allá de limitaciones o condiciones físicas, como habitualmente ha sido supuesto en la sociedad. Además, según el 1er Congreso Internacional de la Sexualidad realizado en 2019, la diversidad sexual se reparte principalmente en tres categorías: “variabilidad en la identidad sexual o de género,

orientación del deseo o del impulso sexual y, por último, el tipo de actividad sexual realizada”. En base a lo mencionado, es necesario destacar que, ante un tema tan extenso y diverso, este proyecto pretende centrarse en aquellas preferencias o intereses más comunes que resulten de la población de muestra escogida y las consecuentes herramientas de extracción de información empleadas. No por ello pretendemos coartar o marginar diferentes preferencias u orientaciones.

Por otra parte, la etnia gitana es una cultura más de entre todas las que conviven en la actualidad. Para poder hablar de la etnia gitana es necesario diferenciar entre etnia y cultura, ambos términos se encuentran relacionados, pero cuentan con matices diferentes. Según Kottak (2011) en primer lugar, la etnia hace referencia a una comunidad, un grupo que cuenta con un trasfondo histórico, cultural y territorial común, junto con un sentimiento de identidad compartido por todos los miembros de dicho grupo étnico por lo anteriormente mencionado. Por otra parte, la cultura atiende a cuestiones mucho más abstractas, determinadas por las ideas, principios, costumbres, ropas y demás elementos propios que caracterizan a un grupo y les hace miembros de una sociedad concreta.

Por lo tanto, la etnia gitana ha establecido una cultura, con valores compartidos que se transmiten de generación en generación, tales como: el respeto a la familia, a los mayores y a los difuntos, hospitalidad entre los miembros del grupo y la concepción del trabajo como forma de vida, pero no como motivo vital. Además, también cuentan con un idioma propio, el romanó, como lengua internacional del pueblo gitano, y el caló como lengua creada por el contacto entre el español y el romanó (Mendes, 2008).

El concepto de sexualidad en el pueblo gitano se desenvuelve de forma un tanto paralela al de la cultura paya occidental. Temas como enfermedades de transmisión sexual (ETS), anticonceptivos y planificación familiar son bastante ajenos y poco tratados en la tradición gitana. Todo ello unido a la imposición de un rol femenino delegado a la reproducción, el cuidado de la familia y subordinación a la figura masculina, cierra las posibilidades de conocer más en profundidad otras dimensiones de la sexualidad y de la libertad sexual que sí se manejan en la cultura paya. En el artículo *Aproximación fenomenológica a la salud sexual y reproductiva en mujeres jóvenes de etnia gitana*, de García, Jiménez y Almansa (2018), también se muestra cómo se delega la responsabilidad de los cuidados del niño y de temas referentes a la familia a la figura de la mujer.

En resumen, como ya se ha mencionado, la visión general de la sexualidad, según afirman autores como Aller (1995) y Bravo (1990), establece que se trata de un componente clave de la personalidad, que a su vez es un aspecto evidentemente marcado por el contexto en el que se haya desarrollado el individuo. Al mismo tiempo, el contexto de desarrollo incluye forzosamente el entorno y la cultura en la que la persona se ha formado, por lo tanto, resulta coherente vincular la sexualidad, pilar fundamental del individuo, con la cultura, un elemento clave en el desarrollo de la misma. Para mayor concreción y en vista de la escasa documentación e investigación de dicha temática en la siguiente zona, el proyecto se centrará principalmente en la localidad de Salamanca, España.

Investigaciones previas en la misma temática

Ciertamente hay una base contundente de estudios referentes a las tradiciones gitanas y el papel de la mujer en estas, así como lo limitantes que estas suponen para ellas. Dichos estudios nos

permitirán instruirnos y aprender sobre la cultura gitana, sus tradiciones, el papel que se le asigna a las mujeres y lo que este supone para ellas.

La mujer es relegada a un rol doméstico y reproductivo, lo que provoca que su desarrollo está fuertemente controlado por sus familias para que no se salgan de ese prototipo de “buena mujer gitana” y pueda aportar “honra” a la familia siguiendo las tradiciones de castidad, emparejamiento, crianza de hijos, etc. A consecuencia de centrar su vida en estos aspectos no son capaces desarrollar una independencia real y mucho menos en la sexualidad, a veces ni siquiera obtienen una formación básica y deciden dejar los estudios para tener su propia familia lo antes posible, lo cual les genera aún más desconocimiento en temas referentes a su propia sexualidad y cómo vivirla y desarrollarla con seguridad.

Un ejemplo de esta falta de información son testimonios como “Cuando yo era una moza, yo no sabía na de eso” y con respecto a su rol materno nos encontramos con declaraciones como “y ya me había casado, entonces ya me tocaba empezar a tener hijos” estas son algunas declaraciones encontradas en *Aproximación fenomenológica a la salud sexual y reproductiva en mujeres jóvenes de etnia gitana*, de García, Jiménez y Almansa (2018). En el que también se nos muestra cómo se delega la responsabilidad de los cuidados del niño y de temas referentes a la familia a la figura de la mujer “Porque ellos siempre hacen menos, somos las mujeres las que nos encargamos de los críos”.

En el artículo *Salud sexual y reproductiva en mujeres gitanas: el programa de planificación familiar del Polígono Sur* (2019), también se ven las consecuencias de este desconocimiento sobre temas sexuales, a la vez que nos transmite una cierta insensibilidad de los profesionales sanitarios hacia las mujeres gitanas y encontramos declaraciones que nos muestran la realidad de las mujeres romanís y su sexualidad:

“Los hombres gitanos son muy difíciles, no participan en nada, muchas mujeres incluso vienen aquí a ponerse los métodos a escondidas de sus parejas.” (p. 224)

“En niñas de 14-15 es muy difícil prevenir [embarazos]. Después ya cuando tienen una edad es más fácil, pero el primero es muy difícil de evitar (...) Alguna se salva, pero para ellas es fundamental casarse, tener hijos y cuanto más pronto mejor, incluso te hacen consulta de fertilidad con 17 años.” (p. 224)

“Empleas mucho tiempo, mucha energía en explicarles todas las cosas, en que tú ves que han comprendido, pero las ves a la semana y no han comprendido nada.” (p. 224)

En estos estudios se refleja el peso de la tradición y su imposición en las mujeres gitanas desde el día de su nacimiento, Berna (2010) en Díaz (2017) expresa así que:

...desde que la niña gitana nace, su cuerpo y sexualidad tienden a preservarse a la par que se transmite la idea de que ambos son peligrosos y destructivos. Ser “moza gitana” supone, por un lado, comenzar a feminizarse a la manera gitana, preparándose para el futuro casamiento y, por otro, ir incorporándose a las responsabilidades domésticas.... (p. 90)

Además, dice que desde que las niñas gitanas nacen se tiende a preservar su cuerpo y su sexualidad, ya que se entiende que “son peligrosos y destructivos” por lo que ser una niña gitana

supone encaminar su vida hacia la “feminización gitana”, siguiendo lo que se supone que es una buena mujer gitana, y, por lo tanto, encaminándose a la realización de las tareas del hogar y el cuidado familiar.

Esta autora, explica además algunas de las tradiciones a seguir en la cultura gitana para establecer una relación entre dos individuos jóvenes, como son el “roneo”, la pedida y la posterior boda, así como también presenta datos sobre cómo se sienten las mujeres gitanas respecto estas tradiciones y lo interiorizadas que están en ellas.

Y, si bien se hace hincapié en las limitaciones de la libertad individual y sexual de la mujer gitana, también se pueden encontrar estudios que exponen nuevas perspectivas sobre el cambio en el paradigma tradicional de lo mismo. En el informe de resultados *Conociendo “la escapada” en la población gitana* (2018), se nos muestra cómo las nuevas generaciones de jóvenes gitanas están luchando por cambiar muchos aspectos de su tradición respecto a las relaciones de pareja para así poder desarrollar su identidad adolescente y tomar el control de su vida sentimental y sexual. Dicho fenómeno denominado “escapada” se basa en un procedimiento por el cual dos jóvenes gitanos se convierten en matrimonio al tener relaciones sexuales, pero sin pasar por los rituales tradicionales de la boda gitana ni contar con el consentimiento formal familiar.

Acciones como esta son las que desarrollan cambios en las condiciones de las mujeres gitanas y es algo que las familias tratan de entender al ver que el mundo actual es diferente a aquel en el que ellas crecieron, e intentan adoptar una postura lo más comprensiva posible, incluso en algunos casos se intenta dar ciertas libertades a las hijas. Sin embargo, estos cambios generan una sensación de pánico, pues, aunque la mujer tiene un papel secundario en la toma de decisiones debido al carácter patriarcal de su comunidad, es la piedra angular de sus tradiciones y hogares y no saber cómo afectarán estos comportamientos a los pilares de su forma de ser como colectivo asusta a las generaciones anteriores.

Justamente por esa razón las familias tienden a ejercer control sobre sus hijas una vez que llegan a una edad en la que éstas demandan determinados bienes, como el maquillaje, ropa más ajustada, un uso más privado del teléfono móvil, etc. A continuación, se adjuntan unos testimonios que reflejan lo mencionado anteriormente, procedentes del artículo *Conociendo “la escapada” en la población gitana* (2018):

H: Yo tengo dos y gracias a Dios ellas son todavía pequeñas, pero ya no las dejo yo usar el móvil y a veces veo que otras mujeres que llevan pantalones cortos, por ejemplo, o cómo visten.

M: Y los pintalabios, el pelo, el maquillaje es que se nota mucho que han cambiado, nosotras no íbamos así, ¿eh? (Familiares, 1) (p.47)

Así pues, se cuenta con un punto de partida favorable en lo que a fuentes de información se refiere para desarrollar el presente estudio y poder así aprender más sobre la cultura gitana y cómo afecta a sus mujeres en el ámbito de la sexualidad.

Justificación del problema de investigación y aporte de la misma

Pese a las características propias de la sexualidad gitana que se han comentado anteriormente se observa que no hay estudios centrados específicamente en las mujeres que viven en la provincia de Salamanca. Es por esto que el presente plan de investigación pretende conocer la sexualidad de la mujer gitana en dicha localidad. Además, se cree que los artículos e investigaciones ya existentes están cargados de estereotipos sobre el tema, lo que perpetúa la estigmatización de la población gitana en general y de la mujer gitana concretamente. Pretendiendo, así, conseguir información real sobre el tema y dejando a un lado los estereotipos en torno a dicha cuestión y aumentar los conocimientos, siguiendo siempre una visión lo más holística posible.

Como consecuencia de la elaboración de este proyecto de investigación, se va a poder indagar de manera más precisa y vivencial las diferentes situaciones por las que las mujeres han sido objeto de estudio para muchos, pero, en este caso, en la ciudad de Salamanca.

Una de las fortalezas que presenta este proyecto de investigación resulta ampliamente relacionado no sólo con la propia propuesta en sí, sino en, como se ha mencionado, la ausencia de estudios en base a la mujer gitana, que resulta llamativa en el plano nacional e inexistente desde la provincia de Salamanca. Por tanto, una de las ideas como grupo, consiste en ser pioneros en la elaboración de este tipo de proyectos y que puedan ser de utilidad para poder desarrollar más investigaciones y poder llevar a cabo diferentes proyectos en relación a esta cultura y esta problemática.

El hecho de identificar las diferentes vivencias y experiencias entre mujeres gitanas, va a permitir sensibilizarse sobre un tema que resulta, a día de hoy, ciertamente desconocido, y, por ende, ser también los investigadores los propios protagonistas de su aprendizaje. Durante el estudio de la cultura gitana, se cree que se va a ser capaz de hallar una gran cantidad de información sobre la cultura gitana, y en concreto, sobre la situación que la mujer experimenta, identificando por consecuencia si la cultura es determinante en el desarrollo de su sexualidad, posibles desigualdades y prevalencia del patriarcado entre ambas generaciones, entre otros aspectos.

Para finalizar, poder llevar a cabo esta investigación utilizando diferentes instrumentos de investigación y siendo, de nuevo, protagonistas de la misma los investigadores, permite adquirir conocimientos intrínsecos de la materia y, como consecuencia de su desarrollo, incentivar a la futura elaboración de otros proyectos y, de manera extraordinaria permite acercarse mucho más a una realidad social que, como futuros educadores y educadoras sociales, se pretende cambiar.

Metodología

Cuestiones de investigación

El presente proyecto de investigación pretende trabajar con las siguientes hipótesis; “existe una diferencia intergeneracional en la educación sexual de las mujeres gitanas”. Como ya se ha indicado anteriormente, concebir la cultura como un elemento no determinante en el desarrollo del individuo es algo que carece de sentido, por lo tanto, se parte de una afirmación básica que permita avanzar con el resto de la investigación más contundentemente. Por lo que se pretende hacer una comparación de los elementos más básicos y fundamentales sobre la sexualidad en ambas

generaciones teniendo en cuenta la pertenencia a la cultura gitana, para así lograr mediante el contraste unos resultados más impactantes.

A continuación, se han establecido principalmente dos variables. La variable independiente es la edad de las participantes, en este caso mujeres gitanas jóvenes (entre 18 y 28 años) y adultas (entre 38 y 50 años). Por otra parte, la variable dependiente, que aportará una información subjetiva y enriquecedora sobre el tema, son los conocimientos y vivencias de la sexualidad de las participantes en la investigación. Además, también es necesario mencionar que el trabajo contará con gran variedad de variables extrañas sobre las que no se tendrá control, como son el barrio, el nivel socioeconómico, la familia, la pareja, los amigos, el nivel académico, la profesión, etc.

Objetivos

Se ha establecido un objetivo general que marcará el desarrollo de este proyecto, el cual consiste en conocer si existen diferencias en la educación sexual y la sexualidad entre mujeres gitanas de Salamanca según su edad. Para ello se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Adquirir conocimientos en base a otros estudios e investigaciones sobre la sexualidad de la mujer en la cultura gitana.
- Conocer la realidad sexual, opiniones y vivencias de las mujeres gitanas jóvenes y adultas.
- Averiguar el nivel de conocimiento sobre la sexualidad de las mujeres gitanas jóvenes y adultas.
- Ponerse en contacto con asociaciones salmantinas que trabajen con población gitana.
- Colaborar con asociaciones y entidades salmantinas que trabajen con mujeres gitanas.
- Crear herramientas de recogida de información que aporten conocimiento a la investigación.
- Crear herramientas de difusión del proyecto.

Diseño

En primer lugar, dentro de las dimensiones de investigación, este proyecto, en cuanto epistemológica, se inclina por el paradigma interpretativo, ya que pretende describir y al mismo tiempo comprender la realidad del objeto de investigación. Por lo tanto, el paradigma positivista y el sociocrítico quedan descartados tajantemente, en caso del primero porque aporta una rigidez y objetividad que no serían de utilidad ante la cuestión que se plantea. Por otra parte, el paradigma sociocrítico es excluido, ya que los investigadores no forman una parte activa de la realidad a investigar, sino que pretenden observar y recopilar información desde una perspectiva externa, aunque con una postura lo más cercana, reflexiva y comprensiva posible, en beneficio de la investigación.

Por otra parte, dentro de la dimensión metodológica, el proyecto tendrá en cuenta diferentes métodos, en resultado de las diferentes herramientas de obtención de información planteadas para lograr una mayor recogida de datos. Así pues, serán tres métodos los que guíen la investigación principalmente: la cuantificación, ya que se pretende aplicar un cuestionario que aporte datos numéricos y cuantificables; la fragmentación, pues la información será reducida cuanto sea necesario para cumplir con una exactitud y rigurosidad necesarias ante los datos cualitativos; y, por último, una operacionalización deductiva de las variables, ya que adentrarse en el fenómeno social

planteado sin ningún tipo de conocimiento o noción previa solo puede dar lugar a una mala praxis por parte de los investigadores o a diversas confusiones y errores del propio tema de investigación.

Por lo tanto, en concordancia con los elementos planteados anteriormente, dentro de la dimensión metódica, el proyecto cuenta con un evidente carácter inductivo, ya que cualquier dato o conclusión que se proponga será resultado de una previa revisión bibliográfica. Además, también se rige por una confirmabilidad intersubjetiva, en base a la intención de mantener a la población de muestra involucrada, tanto como fuente de información como de punto de control sobre la veracidad del proyecto.

Por último, ya que se pretende combinar una investigación cualitativa y cuantitativa para así conseguir una visión más amplia y completa sobre la cuestión planteada, el estudio contará con un método fenomenológico y, al mismo tiempo, ex post factum. Es decir, por una parte, la información recogida se basará en la experiencia subjetiva, en el propio individuo investigado y sus experiencias personales. Sin embargo, también se estudiará una realidad ya existente ante la que los investigadores no plantearán ningún cambio, sino que se atenderán a relaciones ya establecidas entre la realidad y las variables.

Población, muestra y destinatarios

La población que se pretende estudiar en este proyecto son las mujeres gitanas jóvenes y adultas de la provincia de Salamanca. En concreto, se ha establecido un rango de edad que ayude a concretar la elección de la muestra, por lo que la recopilación de información se ha limitado a mujeres de entre 18 y 28 y, por otra parte, de entre 38 y 50 años de edad.

Inicialmente se había planteado aplicar la entrevista a tres mujeres gitanas de cada grupo de edad, que se esperaban encontrar tras ponerse en contacto con la Asociación Cultural Unión y Progreso Mujer Romaní de Santa Marta (Salamanca) y con el proyecto de participación de mujeres gitanas de Plan B. Sin embargo, no se han obtenido los resultados esperados, por lo tanto, no existe muestra final de la herramienta planteada.

Por otra parte, en cuanto a la muestra del cuestionario, las expectativas originales eran que llegase al máximo de población posible, ya que la difusión era susceptible de expandirse mediante el método bola de nieve y lograr, así, un mayor alcance. Se contaba también con la esperanza de que los factores determinantes de la población (edad, género, cultura) no se viesan alterados. Para conseguir su distribución se contactó con la colaboración de las asociaciones anteriormente mencionadas, a las que se les pasó un cartel, un mensaje explicativo con el enlace de un cuestionario de Google y la difusión por parte de las propias encargadas de la comunicación de las asociaciones. Una vez más, las expectativas de la aplicación de esta herramienta se han visto coartadas debido o bien a la falta de participación, o bien a la insuficiencia de tiempo. Por lo tanto, la muestra actual del cuestionario es inexistente por el momento.

En cuanto al destinatario de esta investigación, todos los datos e información recopilada están dirigidos a la comunidad científica. Así pues, al compartir este proyecto con una comunidad tan amplia y dedicada a la búsqueda de conocimiento, se amplía la información ya conocida, dando pie a nuevos estudios y aportes por parte de cualquier usuario. Por lo tanto, aunque el público se presuponga versado en un entorno científico, se pretende mantener un nivel promedio de dificultad y tecnicismos en el lenguaje, al mismo tiempo que establecer unas premisas y conclusiones claras y concisas, accesibles para cualquier individuo.

Instrumentos de recogida de información

Este proyecto va a emplear dos instrumentos de recogida de información principalmente: el cuestionario y la entrevista. Por una parte, se ha planteado un cuestionario de escala Likert (anexo 1) con opciones de respuesta entre 1 y 5 donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”, ya que, además de aportar una perspectiva cuantitativa que facilitará la interpretación y conclusión de los datos, también hará posible alcanzar a una mayor población (pues se espera que se logre difusión mediante muestras en cadena, es decir, mediante el efecto bola de nieve) y una batería de respuestas numéricas, concretas y concisas de gran utilidad. Dicho cuestionario será distribuido a mujeres gitanas del entorno y con la colaboración de la Asociación Cultural Unión y Progreso Mujer Romaní de Santa Marta (Salamanca) y con la asociación Plan B de Salamanca, que lleva a cabo un proyecto de participación con mujeres gitanas, a las que se les manda un enlace de cuestionario de Google con un breve resumen (anexo 2).

Por otra parte, la entrevista (anexo 3) supondrá una visión e información subjetiva y personal de la realidad absolutamente necesaria, lo cual aporta carácter cualitativo a la investigación. De igual modo, será exploratoria, aplicada a una persona y semiestructurada, ya que se le otorgará libertad de respuesta y divagación al participante (hasta cierto punto), lo cual también facilita que el investigador se vea con la posibilidad de incluir nuevas preguntas que puedan ser fructíferas en base a la conversación que se esté llevando a cabo. Para poder realizar dichas entrevistas se contactará con las asociaciones anteriormente mencionadas, a las que se les proporcionará cartelería (anexo 4) para la difusión del proyecto y búsqueda de mujeres interesadas en participar en las entrevistas, ambas entidades serán las encargadas de poner en contacto a las entrevistadas y a los investigadores.

También, para poder acceder a más mujeres de diferentes edades se difundirá una imagen (anexo 5) en Instagram, poniéndose en contacto con páginas de difusión de la ciudad. Mediante la entrevista se pretende tratar el contexto de crianza de las mujeres gitanas, tanto jóvenes como mayores, de Salamanca y averiguar sobre el desarrollo y la vivencia de su sexualidad en su entorno. Se podrían categorizar los temas tratados en tres apartados principalmente:

- **Entorno.** Donde se incluyen preguntas como “resume brevemente cómo fue tu crianza”, “cuéntanos un poco sobre tu familia” o “actualmente, ¿con qué frecuencia hablas de sexo? ¿En qué entorno? ¿Con qué personas?”.
- **Concepción de aspectos básicos de la sexualidad.** Algunos ejemplos de las cuestiones planteadas serían “¿qué sabes sobre los métodos anticonceptivos?”, “¿qué opinión tienes sobre el embarazo joven?” y “¿cómo crees que es el rol de la mujer en las relaciones sexuales?”.
- **Experiencia y creencias personales.** En esta categoría corresponden interrogantes como “¿te importaría contarnos cómo fue el desarrollo de tu vida sexual? (inicios, conocimientos previos, tabúes, entorno comprensivo, inhibiciones...)”, “¿cómo fue tu educación sexual?” o “¿qué valor le das o qué importancia tiene la sexualidad en tu vida?”.

Resultados

Las encuestas y entrevistas planteadas como principal método de obtención de información para este proyecto no se han podido aplicar ni llevar a la práctica y, por ende, no se ha conseguido extraer los resultados que durante el planteamiento de la presente investigación se pretendían.

Tras varios intentos en establecer contacto con diferentes instituciones vinculadas a la cultura gitana, no se obtuvo ninguna respuesta que permitiese trasladar la investigación a un plano vivencial y llevar a cabo la investigación. Incluso con los materiales y recursos para su difusión que se proporcionaron a las entidades y asociaciones contactadas (cartelería, mensaje difusor, enlace con acceso directo al cuestionario y diferentes medios de contacto con los investigadores) la respuesta de estas fue negativa y no se pudo acceder a la población de muestra seleccionada durante el planteamiento de la investigación, de igual manera sucedió con la difusión por redes sociales.

Por circunstancias académicas y por la ausencia de respuestas se considera que este proyecto podría, y debería, llevarse a cabo en un futuro debido a su importancia desde el plano local, favoreciendo próximas investigaciones e intervenciones y visibilizando, no sólo a la cultura gitana que se presenta ciertamente marginada por la sociedad, sino al colectivo de las mujeres y las diferentes limitaciones que se le plantean en el día a día.

Por último, pese a haber generado la infraestructura necesaria para poder desarrollar la investigación con los recursos de los que se disponía, el no haber podido llevar a cabo dicha investigación por las circunstancias mencionadas anteriormente no permite exponer en profundidad datos originales ni genuinos en el campo de la sexualidad de las mujeres gitanas en la provincia de Salamanca. Sin embargo, la lectura de artículos y estudios existentes ha proporcionado ciertas conclusiones preliminares y conocimientos valiosos sobre este tema:

1. La importancia de abordar la diversidad cultural. Los estudios sobre la sexualidad de las mujeres gitanas destacan la necesidad de reconocer y comprender las diferencias culturales con respecto a la sexualidad. Esto significa adoptar un enfoque culturalmente sensible, evitando generalizaciones y estereotipos.
2. El valor de las historias y perspectivas personales. Los artículos sobre la sexualidad de las mujeres romanís a menudo se basan en testimonios e historias personales. Estas historias brindan información importante sobre las experiencias personales y las realidades de las mujeres gitanas con respecto a la sexualidad, quizás más valiosa que teorías o premisas fundamentadas solo teóricamente.
3. Influencia de la tradición y la religión. La cultura gitana es conocida por su énfasis en la tradición y la religión. Los artículos señalan que estas influencias pueden tener un impacto significativo en la vivencia de la sexualidad de las mujeres gitanas.
4. Dinámicas y roles de género. La investigación confirma la existencia de roles de género tradicionales y estructuras patriarcales en la cultura gitana, lo que también se refleja en el campo de la sexualidad. Estas relaciones de poder pueden afectar la autonomía y la toma de decisiones de las mujeres gitanas sobre su vida sexual.
5. Estigma y discriminación. Los artículos resaltan que las mujeres gitanas a menudo enfrentan estigma y discriminación debido a su identidad étnica y a las percepciones negativas asociadas con su sexualidad. Esto puede tener consecuencias significativas en su bienestar emocional y en el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva.

Discusión y conclusiones

Pese a no haberse llevado a cabo una investigación específica en la provincia de Salamanca como se había planteado en un principio, la lectura de artículos sobre la sexualidad de las mujeres gitanas

proporciona una visión valiosa y ayuda a comprender algunos de los factores socioculturales que influyen en sus experiencias sexuales.

Sin embargo, es necesario destacar que una investigación como la que se pretendía en este proyecto habría aportado más datos específicos que permitieran una mayor y más completa comprensión respecto al tema de la sexualidad en mujeres gitanas salmantinas desde un enfoque intergeneracional, es por ello que se insiste en la ejecución futura de la presente investigación cuando se disponga de mayor tiempo y contactos con mujeres interesadas en esto.

Referencias

Aller Atucha, L. M. (1995). *Pedagogía de la sexualidad humana una aproximación ideológica y metodológica* (2a ed.). Galerna.

Bravo, L. A. (1990). *Educación sexual y familiar*. Editorial Universitaria.

Carrobles, J.A. (2019). Parafilias y Diversidad Sexual. En *Libro de Abstracts del I Consejo Internacional de Sexualidad*. (pp 18-19). Salusex.

Díaz Arjona, Marta. (2017). *Asimilación o tradición: Análisis de comportamientos sexuales de las y los gitanos adolescentes escolarizados*. Tesis Doctoral, Universidad Pontificia Comillas. Repositorio Universidad Pontificia de Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/18828/TD00249.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Escobar-Ballesta, M., García-Ramírez, M., Albar-Marín, M.J., Paloma, V. (2018, 5 de abril). Salud sexual y reproductiva en mujeres gitanas: el programa de planificación familiar del Polígono Sur. *Gaceta Sanitaria*, 33(3), 222-228. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.12.006>

García Martínez, María Dolores, Jiménez Ruiz, Ismael, & Almansa Martínez, Pilar. (2018). Aproximación fenomenológica a la salud sexual y reproductiva en mujeres jóvenes de etnia gitana. *Index de Enfermería*, 27(3), 128-132. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962018000200006&lng=es&tlng=es

Kottak, C.P. (2011). *Antropología Cultural* (14ª ed.). McGraw-Hill.

Luisi Frinco, V. (2018, diciembre) Sexualidad, género y educación sexual. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* (17), 97-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7862367>

Madrid salud (2018, 17 de abril). Conociendo “la escapada” en la población gitana. https://www.imop.es/data/Conociendo_la_escapada-1%20Publicaci%C3%B3n%20Ayto.pdf

Mendes, M.M. (2008) Identidad y alteridad. Los gitanos y los “otros”, los no gitanos. *O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani* (62), 4-17. <https://www.unionromani.org/tchatchionline/pdf/06202esp.pdf#view=Fit>

Anexos

Anexo 1: Cuestionario

1. Mi género ha condicionado mi vida sexual.
2. Tengo dificultad a la hora de hablar sobre sexualidad.
3. Tengo suficientes conocimientos sobre métodos anticonceptivos.
4. Mi ambiente familiar ha limitado mi vida sexual.
5. He vivido mi vida sexual con libertad, sin influencias externas.
6. Mi familia ha ignorado mi educación sexual.
7. Siento que existe una diferencia en la educación sexual entre hombres y mujeres en mi cultura.
8. La educación sexual ha evolucionado favorablemente en los últimos años en mi cultura.
9. Existe un tabú sobre la educación sexual en mi cultura.
10. Si pudiese, cambiaría la forma de impartir la educación sexual en mi cultura.
11. La sanidad pública ha cubierto mis necesidades sobre salud y educación sexual sin importar mi cultura.
12. Creo que el embarazo joven y la maternidad temprana son aceptables.
13. Mi entorno (familiares, amistades, conocidos/as...) acepta cualquier tipo de sexualidad por mi parte (heterosexualidad, homosexualidad, asexualidad...).
14. La cultura en la que me he criado ha influido negativamente en el desarrollo de mi sexualidad.
15. Creo que la educación sexual debería tener más importancia en mi cultura.
16. Me gustaría tener más conocimientos sobre sexualidad.

En el siguiente enlace se puede ver el cuestionario: <https://forms.gle/TJu-DmhCPo8yvwx6cA>

Anexo 2: Mensaje difusor del cuestionario

The image shows a screenshot of a WhatsApp chat interface. The background is dark with a pattern of small, light-colored icons. A white bubble contains the survey information. The text is in Spanish and includes a title, a greeting, a description of the research, a request for participation, and a link to the survey. The message ends with a thank you and a timestamp.

Concepción de la sexualidad y la educación sexual según tu cultura.

Hola! Somos estudiantes de Educación Social y estamos haciendo un proyecto sobre la sexualidad en relación con la cultura. Está orientado a mujeres gitanas de Badajoz, así que agradeceríamos que respondas solo si cumples ese perfil.

Ten solo 5 minutos para responder rápidamente a preguntas sobre cómo has vivido o cómo ves la sexualidad. Son solo 15 preguntas y se calculan en minutos de diez segundos. Te agradecerán que nos ayudes mucho.

Muchas gracias!

* Requerido

¿En qué rango de edad te encuentras? *

☐ 18-23

☐ 24-28

Concepción de la sexualidad y la educación sexual según tu cultura.

Hola! Somos estudiantes de Educación Social y estamos haciendo una investigación sobre la sexualidad de las mujeres gitanas, para conocer sobre este tema de primera mano para dejar a un lado los prejuicios y estereotipos que lo rodean.

Para ello necesitamos vuestra ayuda rellenando el siguiente cuestionario (con picarle encima ya os lleva a la página y podréis hacerlo sin mayor dificultad).

Es muy corto y no se tarda más de 10 minutos, además de ser totalmente anónimo.

<https://forms.gle/TJuDmhCPo8yvw6cA>

✨ Muchas gracias ✨

10:35 ✓✓

Anexo 3: Guión inicial de la entrevista

1. Datos demográficos básicos (edad, género, estudios, familia, pareja).
2. Resume brevemente cómo fue tu crianza.
3. Cuéntanos un poco sobre tu familia.
4. ¿Cómo fue tu educación sexual?
5. ¿Cómo crees que se trata la sexualidad en tu entorno? (charlas abiertas, diversidad, prevenciones...).
6. Actualmente, ¿con qué frecuencia hablas de sexo? ¿En qué entorno? ¿Con qué personas?
7. Idealmente, ¿cómo crees que debería ser la educación sexual?
8. ¿Cómo conociste los/// Qué sabes sobre los métodos anticonceptivos?
9. ¿Qué opinión tienes sobre el embarazo joven?
10. ¿Qué valor le das o qué importancia tiene la sexualidad en tu vida?
11. ¿Cómo crees que es la sexualidad de la cultura paya/gitana?

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

12. ¿Crees que es más importante respetar la decisión de la otra parte de la pareja por encima de tu opinión propia?
13. ¿Te gustaría comentar algo que no hayamos tratado?

Preguntas opcionales en función del avance de la entrevista y la comodidad aparente de las entrevistadas:

- ¿Cómo crees que es el rol de la mujer en las relaciones sexuales?
- ¿Te importaría contarnos cómo fue el desarrollo de tu vida sexual? (inicios, conocimientos previos, tabúes, entorno comprensivo, inhibiciones...).

Posibilidad de plantear una situación hipotética para la mejor comprensión de las preguntas o para que no sean muy invasivas en los casos que se considere necesario.

Anexo 4. Cartelería para buscar participantes



Imagen 1. Cartelería para la Asociación Cultural Unión y Progreso Mujer Romaní de Santa Marta (Salamanca). Fuente: Elaboración propia.

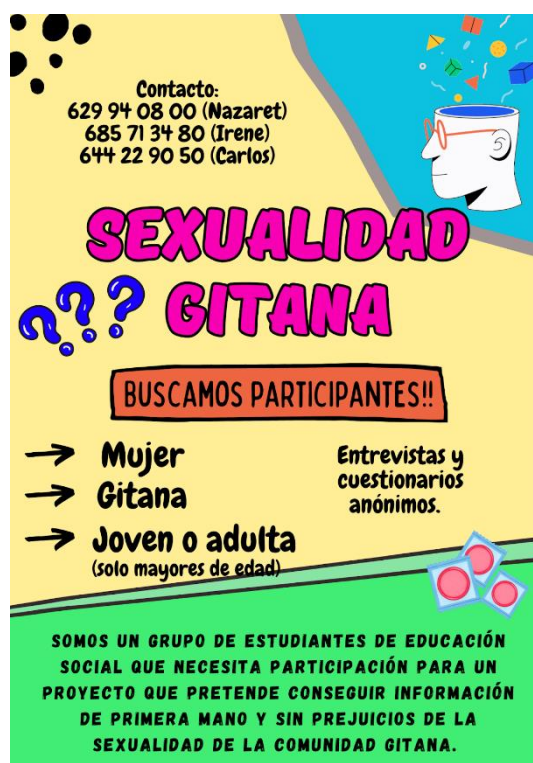


Imagen 2. Cartelería para Asociación Plan B. Elaboración propia.

Anexo 5. Imagen de difusión para Instagram

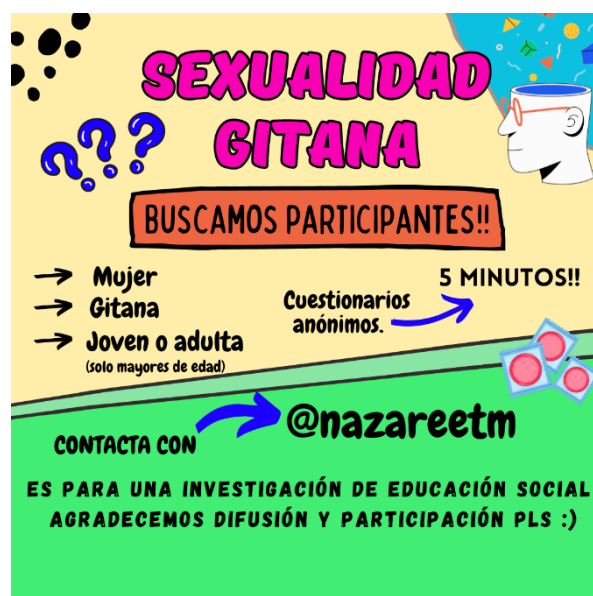


Imagen 3. Cartelería para Instagram. Elaboración propia.

20.

Las mujeres y el ocio nocturno

Asier Ayerdi, Carla Ballesteros, Izaskun Braco, Garazi Gutierrez, Elia Hierro, Claudia Alonso

Universidad de Salamanca

Introducción/Presentación

Somos un grupo de estudiantes de primero de Educación Social en Salamanca, ciudad destacada internacionalmente por tener una de las mejores universidades y ser un lugar habitado principalmente por universitarios, además de ser caracterizada por su ocio nocturno. Como somos parte de ese porcentaje de estudiantes que disfrutan del ocio nocturno, hemos tomado conciencia de la realidad que sufren muchas mujeres en estos ámbitos, por lo que nos hemos propuesto investigar un tema del que todo el mundo es consciente pero que no todo el mundo se responsabiliza. El efecto y relación entre el ocio nocturno y la violencia contra la mujer desde un punto de vista objetivo y crítico.

Es evidente que una gran mayoría de mujeres en la actualidad han sufrido numerosas agresiones, acosos, abusos, o simplemente situaciones de desigualdad o vulnerabilidad, únicamente por el hecho de ser mujer. Al investigar y ser conscientes de la problemática social existente a día de hoy, hemos decidido centrar nuestra investigación en el ámbito local, pues creemos que puede desembocar en un estudio más ajustado y más específico que puede aportar datos e información de calidad ajustándose así a la realidad social.

Atendiendo a la diversidad, queremos plantear esta investigación desde diferentes perspectivas. Creemos que puede ser mucho más completa e interesante si decidimos mostrar la visión ante la problemática que sufren las mujeres, analizando y documentando la realidad de los hombres sobre la misma. Por ello, en esta investigación se recogen datos e información de diferentes personas, sin discriminar en el género. Esta dualidad en la investigación puede favorecer y puntualizar aún más la importancia y la urgencia que existe en referencia a la vulnerabilidad de los derechos de las mujeres en el ocio nocturno, entre otros ámbitos, así como el desconocimiento y despreocupación existente en el resto de la sociedad.

Dicho desconocimiento y despreocupación actúan como un factor de riesgo presente en la sociedad que provoca que no haya visibilidad social respecto a la vulneración de los derechos de las mujeres, lo cual desemboca en una falta de intereses y de preocupación social que influye en el aumento de actos, comportamientos y actitudes vejatorias, provocando así situaciones de maltrato, humillación, y minimización hacia la figura de la mujer.

Si bien la violencia y el abuso de las mujeres en los espacios públicos es conocida y generalizada, existen pocos estudios científicos, leyes y normativas que aporten soluciones efectivas al problema del acoso sexual en las calles. Por eso nos hemos propuesto como objetivo estudiar los posibles peligros, así como las experiencias y opiniones de la violencia machista, ya sea física, psicológica o moral, que se desarrolla en las discotecas o entornos nocturnos de ocio, para reevaluar políticas y oportunidades de cambio. Decidimos analizar la situación utilizando un método cualitativo entrevistando a hombres y mujeres que son más activos en actividades sociales, analizando sus entrevistas y respuestas de la encuesta difundida.

Marco teórico

Según la Organización Mundial de la Salud la violencia sexual es todo acto sexual, tentativa de consumarlo, comentarios o insinuaciones sexuales no deseadas; acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante la coacción, independientemente de la relación de esta con la víctima y en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo.

Es así que, el ocio nocturno es un ámbito de riesgo muy destacado en relación a que la mujer sufra cualquier acto de violencia, acoso y/o abuso sexual. Sin embargo, queremos destacar que la responsabilidad de este problema social no recae en los bares y discotecas, ni tampoco en las y los jóvenes que salen de fiesta, sino que la responsabilidad es de las personas que deciden actuar y reproducir determinadas conductas dañinas para la figura de la mujer. Por tanto, la problemática principal es la creencia, el derecho o la razón que un hombre siente para ejercer este tipo de acto, conducta y/o actitud sobre la mujer.

Al hablar de violencia sexual en esta investigación, principalmente hablamos de actos como comentarios sexuales no deseados e incómodos, insinuaciones e insistencia con intenciones sexuales, así como a cualquier negación de esta, invitaciones para conseguir favores sexuales, hacer comentarios sexuales insultantes, las bromas ofensivas, acorralamientos, acercamientos físico-excesivos o buscar quedarse a solas con la víctima con intenciones no deseadas como tocamientos no consentidos.

Actualmente, no existe una definición específica y reconocida por la administración ni por la sociedad de acoso sexual, así que, en esta investigación, lo definimos como conjunto de conductas y prácticas con connotación sexual explícita o implícita, debido al sexo, género u orientación sexual real o percibida, que ocurren de forma unidireccional por una persona extraña a la víctima. Se manifiesta con silbidos, jadeos, gestos, comentarios sexuales, conductas intimidantes acercamientos no deseados, roces, exhibicionismo, persecución... Conductas con las que se consigue provocar miedo o incomodidad en la persona a la que van dirigidas.

También es cierto que, muchas mujeres no notifican este tipo de violencia ya sea por las dificultades para identificarlas en el ocio nocturno, la inadecuación de los sistemas de apoyo para protegerlas, la vergüenza de haberlo sufrido, el miedo a represalias y a ser señaladas, la posibilidad a que no les crean, el temor a ser marginadas, o por el simple hecho de ser conductas y/o actitudes normalizadas por la sociedad.

Respecto a lo mencionado anteriormente sobre la percepción de la situación y la visión que tienen de sí mismas las mujeres que han sufrido esos actos que vulneran sus derechos como personas y como mujeres, los medios de comunicación juegan un gran papel en la perspectiva y visión que tienen las víctimas sobre su situación y la posible respuesta que puedan recibir de, ya no solo la sociedad, sino también de su entorno social.

Tan grande es su influencia que, la forma en la que comuniquen los sucesos en los que se producen agresiones y violencia de cualquier tipo, y la forma en la que se visibilizan, así como la manera de tratarlos públicamente, puede condicionar las decisiones de las víctimas de los abusos.

Un claro ejemplo de ello puede ser la famosa serie de Netflix “Creedme”, o como se conoce en los países de habla inglesa “Unbelievable”, donde se trata el menosprecio social que tienen que aguantar las mujeres agredidas sexualmente y, a su vez trata de mostrar la precaria atención que reciben en muchas ocasiones las víctimas de violencia machista, donde ya no solo los cuerpos de seguridad dudan de su testimonio, sino también todo su entorno, prejuzgándolas y poniendo en duda sus vivencias.

A lo largo de los capítulos, la serie deja a reflexión de los espectadores la responsabilidad que recae en la víctima y el sentimiento de culpabilidad que sufre tras ese tipo de vivencias, ya no solo las referidas a la violencia sexual, sino a cualquier tipo de abuso, como pueden ser tocamientos, insinuaciones, insistencias... En dicho sentimiento de responsabilidad es donde, los medios de masas tienen, como ya hemos dicho, una gran influencia en las decisiones y la percepción de las víctimas.

Según el libro de “El Animal Social” sobre la psicología social, más específicamente en el capítulo que trata los medios de masas, se expone que aquello que las personas están acostumbradas a ver con más frecuencias en los medios de comunicación, lo normalizan e interiorizan como propias. Por lo tanto, si estos medios, únicamente visibilizan situaciones donde las víctimas de abusos son juzgadas, menospreciadas y puestas en duda, la tendencia a denunciar los hechos y expresar sus experiencias va a reducirse por el temor de sufrir la misma negligencia.

En relación con las agresiones sexuales y la sociedad actual, a menudo se ignoran varios comportamientos y acciones que aparentemente se consideran tácticas de seducción, sin embargo, se deberían analizar y detectar como una agresión sexual. En general, la violencia puede ser consentida inconscientemente por la víctima.

Es decir, en la sociedad en la que vivimos, existen muchísimas conductas normalizadas en nuestra cultura que atentan o vulneran la integridad, la libertad y el respeto hacia las mujeres. Este hecho cada vez es más frecuente y real, en las últimas décadas se han multiplicado los comportamientos que demuestran la existencia de violencia, acoso sexual durante el ocio nocturno. Esto se debe a que las víctimas no son conscientes de su situación, ya sea por razones socioculturales, contextuales (como las relaciones manipuladoras llamadas “tóxicas”) o personales.

Nos gustaría señalar que, este tipo de violencia puede pasar desapercibida y por ello, la víctima puede ignorar o ser inconsciente de estar sufriendo una agresión o abuso de carácter sexual. Un claro ejemplo de ello puede ser la coacción.

La coacción puede reproducirse en diferentes grados, ya sea a través de la fuerza, de la intimidación psicológica, extorsión, amenazas, o simplemente con chantajes emocionales o personales. En muchos casos esta conducta puede pasar desapercibida, pero claramente, es una forma de controlar y cosificar a la mujer como un objeto sobre el que poder apropiarse o ejercer posesión. Si a esta situación se le añade el condicionamiento del uso de sustancias como el alcohol y las drogas, las cuales alteran la percepción y consciencia de la persona, es más probable que la repetición de estos actos aumente en contra del consentimiento y deseo de las mujeres.

Según el estudio de Acoso Sexual Juvenil en los espacios de ocio nocturno realizado por García Carpintero, M^a.A. Ruíz Repullo, C. y Romo Avilés, N., donde se analizan los argumentos que tiene la juventud hoy en día acerca del ocio nocturno, podemos encontrar opiniones masculinas que confirman lo anteriormente expuesto.

En él se especifican las ambivalencias de las opiniones, pues los hombres aclaran que el acoso sexual es parte del ocio, y, por ende, parte de la fiesta. Los sujetos participantes tienen la percepción de que la fiesta es sinónimo de ligar y tener algún contacto sexual. Para ello, afirman utilizar “tácticas” como comentarios de insinuación, silbidos, propuestas de mantener relaciones sexuales incluso llegar a utilizar otras estrategias más intrusivas como acercamiento y tocamientos, acorralamiento, o incluso persecuciones. Estos actos son categorizados como acoso sexual, a pesar de la normalización que parecen tener en el ámbito del ocio nocturno.

Es así como los varones normalizan el acoso sexual, a pesar de que son totalmente conscientes de que ejercen poder y violencia contra ellas. Son ellos mismos los que se auto justifican con argumentos como - lo hacen los demás, pero yo no” - sin embargo, al presenciar estos actos, no intervienen para frenar dicha conducta.

Por todo esto, los hombres establecen una correlación entre la masculinidad y el sexo la cual está basada en la idea de que ser sexualmente activo a pesar de no respetar el consentimiento de la mujer es símbolo de virilidad y ser atractivo (Rodríguez Santero et al., 2017). Esto se traduce en que los hombres promiscuos son percibidos entre sus iguales como un “campeón” mientras que a las mujeres se les categoriza con connotaciones negativas.

Frente a esta situación, la mujer siempre es percibida de forma negativa pues, si está dispuesta a mantener relaciones con un hombre adquiere la connotación de “facilona” mientras que si se niega será descrita como “estrecha”. Como consecuencia de ello, la mujer debe mostrarse en sociedad como una mujer decente, pues incumplir esta “norma o condición social” las pondrá en riesgo y serán juzgadas por gran parte de la sociedad.

Es por ese motivo que muchas mujeres se encuentran en una situación de opresión y anulación y nunca podrán actuar en base a sus deseos en comparación con los hombres. Esta condición está muy ligada a los roles de género, los estereotipos y prejuicios impuestos por la sociedad, como pueden ser el cómo comportarse, vestirse o ser entre otras tantas.

Cabe destacar que este tipo de conductas son el resultado de que el hombre percibe a la mujer como un objeto al que dominar a través del poder. Se utiliza la coacción y el juicio sobre las mismas con el fin de limitar su libertad y fortalecer así la de los hombres.

Otro tema por abordar respecto a las conductas que los hombres reproducen en el ocio nocturno es la insistencia ante la negativa de estas. Según varios testimonios del estudio, varios hombres afirman que la insistencia reiterativa de los mismos es crucial, pues perseguir el objetivo (en este caso, conseguir un acercamiento sexual) hasta que lo consigue, es parte de la eroticidad de seducir a una mujer. Esta creencia no es más que una idea basada en una educación patriarcal en la que se expone al hombre como una figura de poder, en la que cuanto más poder y más insistencia demuestren, más masculinos y atractivos serán para ellas. Por ello se espera que ellas tienen que respetarse a la vez que ellos tienen que insistir y satisfacer sus deseos.

Todo esto se debe a los estereotipos presentes en la sociedad inculcados en la infancia ya sean actividades, comportamientos, actitudes... en función del género al que uno pertenece. Desde el más mínimo detalle cómo es un catálogo de juguetes de navidad para niños, en el que todo lo orientado a las niñas es rosa, femenino, sumiso, relacionado con las labores del hogar, el cuidado de personas... hasta llegar al punto de que un adolescente crea que debe mostrarse como un hombre que no muestra debilidad sin mostrar sus sentimientos, que no llora en público, que debe ser fuerte y líder, sin dejarse pisar por nadie...

Por razones como estas, es evidente la necesidad de reeducar a los jóvenes en materia sexual, pues muchos de ellos no han tenido una educación sexual saludable, y al no disponer de dichos

conocimientos e información, se utiliza la pornografía como fuente de educación sexual. La pornografía se utiliza principalmente como un servicio de satisfacción sexual, pero indirectamente, estas plataformas al tener un acceso libre para toda la población, (en este caso los jóvenes) aprenden e interiorizan diferentes conductas y prácticas sexuales denigrantes hacia la mujer. Es por ello, que, a la hora de relacionarse con mujeres, muchos de ellos utilizan estos aprendizajes como tácticas seductoras.

Por último, nos ha llamado la atención otro factor externo que contribuye a esta problemática social relacionada directamente con una de nuestras hipótesis en la investigación. El alcohol es una sustancia que potencia o favorece la reproducción de conductas de violencia sexual. Tras haber indagado e investigado acerca de los efectos secundarios del alcohol, nos hemos dado cuenta de que tiene una gran repercusión en los comportamientos de las personas, pero también es cierto que muchos de los hombres que llevan a cabo este tipo de acoso se escudan y se auto justifican en actuar así a consecuencia del consumo del alcohol. Por eso, nos gustaría remarcar que a pesar de que tiene influencia, todo el mundo tiene el poder de decidir lo que hace o deja de hacer y sea cual sea la circunstancia, no se pueden justificar este tipo de actos bajo ningún concepto.

Tras conocer la realidad social de esta problemática, hemos decidido investigar sobre las medidas y recursos existentes en Salamanca para proteger los derechos de las mujeres. Centrándonos en las mujeres víctimas de violencia de género en Salamanca hemos encontrado una guía con todos los supuestos recursos que tienen que recibir estas mujeres después de pasar por este tipo de situaciones tan complejas.

Después de leer toda la guía de recursos nos hemos dado cuenta de que hay muchos más de lo que pensábamos, y hemos decidido hablar de los que más nos han llamado la atención y más útiles nos han parecido para una mujer que pasa por algo así.

En primer lugar, hay un servicio de información y atención telefónica a la mujer 012/016, este servicio da una información general y un asesoramiento personal a todas y cada una de las víctimas, en él trabajan profesionales del derecho y la psicología con carácter confidencial para así poder facilitar y proporcionar la mejor información. Además, cuenta con un servicio de traducción telefónica que cuenta con una lista de 51 idiomas, para poder dar respuesta a todo tipo de usuarias sea cual sea su idioma.

En segundo lugar, estaría el apoyo para las prestaciones básicas y económicas, que engloba una gran cantidad de recursos como; alojamiento, todo tipo de rentas, prestaciones que favorezcan la autonomía, necesidades básicas de subsistencia, ayudas a huérfanos...

A parte de estas prestaciones básicas que hemos nombrado antes y que creemos que son cruciales para la supervivencia de cualquier persona, queremos destacar la importancia de los servicios de atención especializada, son servicios llevados por verdaderos especialistas en la psicología que tratan de ayudar, apoyar, escuchar y orientar a las víctimas que generalmente suelen presentar todo tipo de traumas y carencias. Este servicio nos parece vital para poder ayudar a que una víctima pueda seguir adelante y mejore progresivamente en su reinserción en la sociedad y nueva normalidad. Además de fomentar el apoyo familiar y la autonomía personal de la propia usuaria.

Por otro lado, se les facilita un acceso preferente a recursos del ámbito educativo y formativo para poder introducirse en el ámbito laboral, este tipo de recursos favorecen la independencia y autonomía que ayudará a la víctima a sentirse más válida y ponerse objetivos que enriquezcan su formación profesional al igual que la personal.

Por último, estarían los recursos de protección y seguridad, que los vemos como un recurso básico para cualquier persona que haya sufrido malos tratos. Hay muchos casos de víctimas que después

de haber sufrido violencia de género y haber tenido la valentía y el coraje para denunciar algo así no han obtenido la seguridad suficiente y por desgracia han vuelto a sufrir situaciones de este tipo, por lo tanto, la protección la vemos como el recurso más básico y urgente que se le debería de proporcionar a una mujer que haya sido víctima.

En las últimas décadas, han surgido numerosas señales de alerta sobre la violencia sexual durante el ocio nocturno. En general, la violencia puede ser consentida inconscientemente por la víctima, lo que se observa especialmente en el caso de los menores y en algunas relaciones de pareja. En otras ocasiones, la mayoría de ellas, las víctimas no son conscientes de su situación, ya sea por razones socioculturales, contextuales (como las relaciones manipuladoras llamadas "tóxicas") o personales.

Metodología

En esta sección vamos a presentar la metodología de nuestro trabajo, comenzando por los objetivos generales y específicos de nuestra investigación. vamos a exponer cada objetivo general seguido de sus objetivos específicos. Para que así, el lector pueda llegar a visualizarlos y comprenderlos de mejor manera.

1. Estudiar la realidad social del acoso y del abuso que reciben las mujeres en el ocio nocturno en Salamanca.
 - a. Analizar las diferentes formas de violencia que experimentan las mujeres en el ocio nocturno.
 - b. Recopilar datos e información sobre la opinión de las y los jóvenes respecto a las conductas negativas hacia las mujeres en las diferentes discotecas de Salamanca.
 - c. Estudiar las conductas machistas hacia las mujeres en relación con la educación recibida.
2. Identificar tanto los factores de riesgo como los asociados a la violencia en el ocio nocturno hacia las mujeres.
 - a. Medir los actos imperceptibles y normalizados que denigran a la mujer.
 - b. Demostrar la relación entre las drogas (alcohol, speed, mdma...) y las actitudes dañinas que vulneran a la mujer.

Hipótesis

Para entender cuáles son los elementos que forman parte del fenómeno o realidad social objeto de estudio, y así poder llegar a comprender cuales son los objetivos planteados con anterioridad, hemos elaborado siete hipótesis. Las cuales trataremos de comprobar o rechazar mediante la utilización de los instrumentos de recogida de información y el análisis de los resultados que obtengamos a través de ellos, si los enunciados hipotéticos se ajustan a la realidad social investigada-

Por tanto, nos hemos decantado por el tipo de razonamiento denominado inductivo, el cual parte de observaciones y datos específicos para llegar a conclusiones generales. El cual puede decirse que busca establecer patrones o regularidades con el fin de establecer generalizaciones.

A continuación, expondremos las siete hipótesis planteadas:

1. Durante el ocio nocturno las situaciones de abuso y agresiones hacia las mujeres aumentan.
2. Bajo los efectos del alcohol se produce más cosificación hacia la mujer.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

3. Las mujeres vuelven con miedo a su casa por temor de ser abusadas.
4. A través del miedo, las mujeres se sienten vulnerables.
5. Los hombres al verse respaldados por sus amistades minimizan los derechos de las mujeres.
6. Durante el ocio nocturno el uso de estupefacientes como arma hacia las mujeres aumenta.
7. Durante el ocio nocturno las decisiones están condicionadas por el género.

Enfoque/diseño

Para esta investigación hemos optado por emplear una combinación de los paradigmas interpretativos y sociocrítico, empleando un enfoque metodológico misto y un diseño no experimental transversal, siendo esta una iniciativa de investigación-acción.

Población/Muestra/Destinatarios

La población objetivo de nuestro trabajo, han sido las personas que habitan la ciudad de Salamanca, ya sea de forma regular o únicamente durante los periodos escolares, municipio en el que hemos centrado toda la investigación, como ya hemos especificado con anterioridad.

Para seleccionar la muestra hemos tratado de evitar los sesgos de género, pero como se puede leer más adelante en limitaciones, es algo que no hemos conseguido realizar con el resultado que nos hubiese gustado, la forma en la que se han planteado las preguntas ha excluido, involuntariamente, a gran parte de la muestra a la que queríamos alcanzar, los hombres.

La muestra seleccionada, han sido aquellas personas que han respondido tanto a la encuesta difundida de manera online, así como la entrevista realizada en las calles de la ciudad. Alrededor de cien mujeres y once hombres aproximadamente han sido los participantes.

Hay que destacar que hemos recibido respuestas de personas que no se representaban a sí mismas dentro de los roles de género tradicionales (mujer y hombre), pero que, desgraciadamente no hemos podido incluir dentro de los resultados ya que, al ser un número tan minoritario (únicamente dos personas) no hemos podido sacar conclusiones ni realizar comparaciones.

Las edades de los participantes han estado comprendidas entre los 15 y los 65 años, lo cual nos ha resultado de gran ayuda para poder realizar una comparación a la brecha generacional y el cambio de pensamientos y percepciones en cuanto a temas tan polémicos y normalizados como el que estamos tratando.

El muestreo usado para seleccionar la muestra de la población ha sido no probabilístico por disponibilidad o conveniencia.

La difusión de los instrumentos se ha hecho por redes sociales y en la calle de forma no intencionada, los sujetos que han participado, lo han hecho de manera voluntaria.

Instrumentos de recogida de información

Para esta investigación se han empleado dos herramientas bien diferenciadas. En primer lugar, un cuestionario compuesto por diversos ítems, cada uno con su función. En primer lugar, planteamos dos cuestiones para conocer los datos sociodemográficos de los sujetos participantes, para después comenzar a tratar el tema combinando preguntas en batería junto a preguntas de filtro y preguntas abiertas. Los ítems pueden consultarse en el anexo.

En segundo lugar, se realizaron también entrevistas, empleando una entrevista semiestructurada, en la que a pesar de que teníamos preparadas preguntas concretas, las cuales guiaron el desarrollo de la entrevista, dejamos rienda suelta a que el entrevistado desviase el foco hacia sus

intereses, retomando cuando había finalizado con las preguntas estructuradas. De esta manera obtenemos la información deseada y puntos, opiniones o percepciones del entrevistado que no teníamos registradas en las preguntas.

Las entrevistas se realizaron tanto en ambientes de ocio nocturno, discotecas, pubs, clubs... así como en ambientes cotidianos, en este caso La Plaza Mayor y las calles paralelas a esta. De igual manera que la encuesta, se realizaron de manera voluntaria.

Inicialmente se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué edad tienes?
2. ¿Cómo te identificas (género)?
3. ¿Cuál es tu relación con el ocio nocturno?
4. ¿Cuándo sales de fiesta te sientes con la misma libertad estando sobria o ebria?
5. ¿Alguna vez te has sentido intimidada estando de fiesta? ¿Por qué motivo?
6. ¿Qué opinas de los hombres que no aceptan un no por respuesta?
7. ¿Alguna vez te han tocado, besado, manipulado sin tu consentimiento?
8. ¿Alguna vez han intentado manipularte o sobornarte (con alcohol, drogas, amenazándome...) para conseguir de ti?
9. ¿Alguna vez has dicho que sí por insistencia de la otra persona?
10. ¿Alguna vez has estado en una situación de vulnerabilidad estando de fiesta? ¿y si es así, has recibido algún tipo de ayuda?
11. ¿Antes de salir te has mirado al espejo, has sentido que ibas demasiado provocativa y te has cambiado de ropa por no atraer atención innecesaria?
12. ¿Alguna vez te han faltado al respeto por negarte a hacer algo?
13. Si te apetece compartir alguna anécdota relacionada con el tema que estamos tratando, siéntete segura y cómoda para hacerlo.

Resultados

Análisis del cuestionario

A continuación, se ofrecen los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo de los ítems.

PREGUNTA 1: Tengo poder de decisión y de libertad para hacer lo que quiera de fiesta.

El total de personas que han respondido a esta pregunta ha sido de 112 personas, de las cuales 79 que es la gran mayoría con un 70%, han afirmado sentir total libertad y poder de decisión cuando disfrutan del ocio nocturno. Por otro lado, tenemos 1 persona que ha votado que no siente esa libertad y 32 que dicen que no tienen tanta como les gustaría, que sería el 28% la totalidad.

PREGUNTA 2: Me he sentido asustada por tener que volver a casa después de haber estado de fiesta.

Mediante esta tercera pregunta buscábamos encontrar la cantidad de personas que pasan miedo al volver a sus casas después de haber salido de fiesta. En esta pregunta es muy evidente que casi todas las personas pasan miedo, de los 112 votantes, 96 han votado que sí, que al volver a casa sufren miedo. Una gran minoría de 16 ha votado que no.

PREGUNTA 3: Tengo que recurrir a otras personas a la hora de volver a casa porque me aporta más confianza y seguridad.

Esta pregunta va muy relacionada con la anterior, en la anterior hablábamos del miedo que se pasa, en esta en cambio de si recurrimos a otras personas en esos momentos de tensión para poder sentirnos más seguros y protegidos. Al igual que en la anterior una gran mayoría de 83 personas ha reconocido que recurren a otras personas, sin embargo, hay otras 29 de ellas no.

PREGUNTA 4: Me he sentido incómoda al entrar a un garito por mi manera de vestir.

En el caso de esta pregunta se encuentra una gran división entre los sujetos, ya que de las 112 personas que contestaron la encuesta, el 50% respondió de manera afirmativa a esta pregunta y el 50% respondieron que no.

PREGUNTA 5: De fiesta he sentido que han invadido mi espacio personal.

De la muestra de 112 sujetos, 91 personas han respondido que sí se han sentido invadidas por otras personas de fiesta y 21 personas han respondido que no. Se mide el sentimiento de invasión de espacio personal, y se obtiene que 91 personas del total en algún momento de su vida o en alguna circunstancia sí han sentido que han invadido su espacio personal.

PREGUNTA 6: Me he sentido cosificada de fiesta.

Aquí observamos una muestra de 112 sujetos, 72 personas han respondido que sí a la pregunta que planteamos, que era a ver si se habían sentido cosificadas alguna vez estando de fiesta, las 40 personas que faltan dicen que no han llegado a sentirse así. Se mide la cosificación que han sentido, y se obtiene que el 64% de las personas de este cuestionario se han sentido cosificadas en algún momento por segundas personas.

PREGUNTA 7: Me he sentido vulnerable y sin poder reaccionar.

En esta pregunta planteamos un tema algo más personal, que es el sentimiento que se haya podido tener alguna vez de vulnerabilidad y sin poder reaccionar y hacer nada por parte de los participantes. Está bastante igualado, aunque por un pequeño porcentaje ganan las personas que nunca lo han sentido, también es cierto que hay un gran número de personas que sí que se han sentido vulnerables y sin poder reaccionar ante una situación de amenaza, que sería el 41% del total.

PREGUNTA 8: Me limito a la hora de salir de fiesta por el temor de ser abusada.

Esta pregunta nos muestra el número de personas que han limitado su libertad por el hecho de sentir miedo y temor a ser abusadas por segundas personas. Del total de 112 personas 21 han respondido que sí que han tenido ese sentimiento y por lo tanto han dejado de salir, y hay 91 personas que han respondido que no se han limitado por esa razón.

PREGUNTA 9: He sido drogada de fiesta.

De la muestra de 112 sujetos, 6 sujetos han respondido que sí han sido drogadas de fiesta, 85 personas han respondido que no ha sido así y 21 personas creen que sí han sido drogadas. Se mide el pensamiento de creer que han sido drogadas y se obtiene que 6 personas del total, las cuales han respondido que sí, han sido drogadas y un total de 21 personas creen que sí.

PREGUNTA 10: He sentido algún tocamiento indeseado estando de fiesta.

De la muestra de 112 sujetos, 68 personas han respondido que sí a la pregunta que planteamos, si han sentido algún tocamiento indeseado de fiesta, las 44 personas que faltan dicen que no ha sido así. Se mide la sensación de haber sentido algún tocamiento indeseado, y se obtiene que el 60 % de las personas de este cuestionario, han sentido algún tocamiento indeseado de fiesta.

PREGUNTA 11: He presenciado algún tipo de acoso/abuso en la fiesta.

Como resultado se observa una igualdad de respuestas, tanto 56 personas que sí han presenciado algún tipo de acoso o abuso en la fiesta y otros 56 sujetos que no han vivido estas situaciones.

PREGUNTA 12: Tengo amigos que practican este tipo de actos de abuso/acoso.

De los 112 sujetos que componen la muestra, 104 personas han respondido que sí a la pregunta que planteamos, que era si tienen amigos que practican este tipo de actos de abuso/acoso, las 8 personas que faltan dicen que no ha sido así. Se mide la cantidad de amigos que practican los actos de abusos, y se obtiene que el 92% de las personas de este cuestionario si tienen.

PREGUNTA 13: He sido cómplice de este tipo de agresiones (ya sea haciéndolo, defendiéndolo, justificándolo, viéndolo y no haciendo nada).

Del total de la muestra, 10 sujetos han respondido que sí han sido cómplices, 88 personas han respondido que no ha sido así y 14 personas creen que sí han sido cómplices.

PREGUNTAS ABIERTAS

Dentro de nuestro cuestionario, además de meter preguntas cerradas también nos pareció interesante incluir dos preguntas abiertas para dar más libertad a las personas y para que nos ofrecieran información de si habían sido cómplices o si habían presenciado este tipo de situaciones y no habían hecho nada.

En la primera pregunta “¿Qué tipo de acoso/abuso has presenciado?” Obtuvimos mucha variedad de situaciones, pero los que más se repitieron fueron tocamientos y comentarios fuera de tono dirigidos hacia las mujeres. También hemos tenido respuestas que nos han impactado mucho como:

- Comentarios, intentos de acoso, manipulación, intento de secuestro, imposición de consumo de drogas
- Gente aprovechándose de chicas borrachas
- Persecución de una chica hasta el punto de conseguir lo que él quería.
- Agresión sexual
- Acercarse su miembro viril (empalmado) a mi culo y manosear el culo
- Los típicos babosos a los que estamos acostumbradas
- Le metieron la mano por dentro de la falda y le tocaron a una amiga

En la segunda pregunta en vez de fijar nuestra atención en las víctimas, decidimos centrarnos en las personas que suelen ser cómplices de este tipo de situaciones, para ver su opinión al respecto y tener más diversidad de respuestas e información. Por eso planteamos la siguiente pregunta “¿De qué manera has sido cómplice?” En este caso la respuesta más frecuente fue la de que no habían sido cómplices de este tipo de acosos en el ocio nocturno. Por otro lado, al igual que en la anterior pregunta hemos obtenido muchas respuestas impactantes de las que destacamos:

- No he sido cómplice y espero no serlo nunca.
- Alguna vez con la pareja de alguien de primeras he pensado en una justificación ante sus actos solamente por ser su pareja cuando sé que no debería ser así.
- A lo mejor viendo un chico que se le va la mano demasiado, ‘sobando’ por así decirlo, y comentarlo y decir que asqueroso, pero no decirle nada a él.
- En callarme la boca o apartar la mirada por miedo a que vengan por mí.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

- Puede que haya cosas que las tenga normalizadas y no lo sean.
- Se de conocidos míos que han abusado de gente de mi alrededor y sabiéndolo no he manifestado mi posición o no he dicho nada al agresor.

Análisis de las entrevistas

Como ya hemos comentado, además de beneficiarnos de los cuestionarios como instrumento de recogida de datos, para poder llegar a profundizar en el tema y saber las experiencias y las opiniones de las mujeres de una manera más personal decidimos también optar por las entrevistas. Hicimos un número de 10 entrevistas a mujeres de diferentes edades para así tener perspectivas más variadas y tener un conocimiento más amplio.

Generalmente todas las que han respondido han tenido o tienen relación con el ocio nocturno, por lo tanto, saben mejor que nadie las situaciones que a veces tienen que pasar. Todas ellas afirman que el consumo del alcohol es un gran compañero para ser más extrovertida, abierta... incluso en algunos casos para pasarlo mejor, pero también se han puesto de acuerdo con que a pesar de que tenga esas características positivas, también coinciden con que muchas veces se limitan o intentan no beber tanto por miedo a no tener la consciencia suficiente y que haya alguna persona que se aproveche de ello, es decir, que no sienten la misma libertad estando ebrias o sobrias, e incluso no sienten la misma libertad para poder beber la cantidad que les apetezca por miedo a lo que pueda pasar al estar bajo los efectos del alcohol.

Casi todas ellas se han sentido intimidadas estando de fiesta y han sufrido algún tipo de abuso sexual, ya sea verbal o físico. En cuanto a la pregunta de si estando en situaciones de vulnerabilidad han recibido algún tipo de ayuda, una de las entrevistadas denuncia la falta de protección que hay por parte de los cuerpos de seguridad en según qué lugares, no hay que generalizar ya que seguramente habrá muchos sitios de ocio nocturnos que estén sensibilizados y actúan, pero también los hay que no. En nuestro caso nos parece muy importante remarcar la importancia de que los profesionales que presencien cualquier tipo de abuso, siendo su deber, actúen y prevengan el acoso sexual de la noche. Por otra parte, han habido un par de mujeres que han querido compartir diferentes anécdotas relacionadas con el tema tratado, y una de las respuestas que más nos ha impactado ha sido la de “¿cuál de todas?”, es decir, la mujer que haya respondido esto tiene tantas anécdotas que no sabía ni por cual empezar.

A pesar de tener respuestas que no nos han gustado y algo perjudiciales para la mujer, también hemos obtenido respuestas que nos han gustado mucho y nos han hecho ver que ellas son conscientes de que tienen los mismos derechos que los hombres y de que el problema no está en ellas, en su forma de vestir o en su actitud, sino en las personas que cometen este tipo de actos. Una que nos ha gustado mucho y que nos gustaría destacar es la siguiente:

“Si y no me importa ir provocativa, pues me siento sexy y guapa y creo que tengo todo el derecho del mundo. Me gusta sentirme guapa y me visto así para mí misma. Es cierto que esta vestimenta hace que los hombres mantengan ciertas actitudes conmigo, pero nunca voy a cambiar mi forma de expresarme con la moda o vestimenta por vivir en una sociedad machista y patriarcal. No hago daño a nadie por vestir así, sino que el daño lo hacen los hombres pues deberían cambiar su mentalidad y dejar libertad de expresión a las mujeres pues no llevo una falda para que me miren y comenten lo guapa que soy.”

Discusión y conclusiones

Aunque actualmente la inmensa mayoría de la población condena la violencia, el acoso y las agresiones sexuales, cuando se pregunta por comportamientos propios de esta conducta como comentarios sexuales incómodos, acorralamientos, insistencias ante negativas, tocamientos y actos no consentidos de cualquier índole, disminuye en gran medida la rotundidad con la que las personas identifican estos comportamientos como acciones que deberían reconocerse como actos de violencia, acoso o agresión sexual.

Como se puede observar en el IV Informe del Observatorio Noctámbulos, correspondiente a los años 2016 y 2017, que realiza un estudio cualitativo anual sobre la relación entre el consumo de drogas y las violencias sexuales en contextos de ocio nocturno, en España más de la mitad de las mujeres encuestadas afirman haber sufrido algún tipo de violencia sexual en los espacios de ocio nocturno, y cómo el consumo, especialmente de alcohol, sigue siendo utilizado por una amplia mayoría de quienes participaron en este estudio como una justificación de la violencia.

Se ha visibilizado así la problemática del acoso sexual en los espacios de ocio nocturno especialmente desde que ocurriera el caso de “La Manada”, esto es, la violación múltiple a una chica de 18 años, por parte de cinco hombres en los Sanfermines de 2016. Los agresores grabaron la violación y la compartieron en las redes sociales en un grupo de WhatsApp al que habían denominado “La Manada”. Este caso protagoniza titulares de prensa que reflejan las violencias sexuales que se normalizan y aceptan, culpando y cosificando a las mujeres.

Así se identifica y muestra la necesidad de intensificar las estrategias preventivas, la educación cívica y los recursos, llevar las campañas contra las agresiones sexistas a estos espacios habituales de ocio (mas específicamente en el ocio nocturno donde el abuso de sustancias es común para los jóvenes y adultos), y revisar las medidas de control y seguridad para respaldar y condenar este tipo de prácticas.

Con los resultados obtenidos se puede afirmar que en los espacios de ocio donde acude la población juvenil se están dando múltiples formas de violencia sexual, que en la actualidad se siguen normalizando dentro de una conducta patriarcal y machista. Estas formas de violencia son observadas o percibidas en primera persona generalmente por mujeres como presentan los resultados de este estudio.

Una conclusión general presente en la investigación es que la mayoría de las mujeres encuestadas afirma haber vivido situaciones de violencias sexuales normalizadas en espacios de ocio nocturno. Así mismo, muchas otras consideran que tienen igual de condiciones y que pueden realizar las mismas acciones y disfrutar del espacio público del ocio, o transitar por las calles a altas horas de la noche con el mismo grado de seguridad o inseguridad que exista para los chicos.

Sin embargo, podemos concluir que no es del todo así, debido al factor de, como ya hemos nombrado, la normalización de actos, conductas e interacciones, que se ven como cotidianas pero que atentan contra los derechos y libertades de las mujeres. Esta gran normalización nos ha sorprendido en gran medida, debido a la suposición de que la mayoría de las mujeres están concienciadas en cuanto a su situación de vulnerabilidad y que hemos visto que no es así.

Por tanto, observamos que los códigos del ocio nocturno tienen un claro componente patriarcal que suponen una limitación de libertad, movimiento y disfrute del espacio público para las mujeres y que, si no se revierten con medidas protectoras sensibles al género, perpetuarán la violencia contra las mujeres en estas generaciones venideras que se socializan en el miedo.

Como educadores sociales nos hemos percatado de la necesidad de un cambio cultural para reducir los impactos negativos sustanciales del acoso sexual a las mujeres en los espacios públicos en general y particularmente en entornos de ocio nocturno. En definitiva, enfatizamos la necesidad de una educación no sexista.

Limitaciones

A lo largo de esta investigación, nos hemos encontrado con diversas limitaciones que han condicionado el desarrollo de nuestra investigación y que han influenciado en los resultados y conclusiones obtenidos.

Las limitaciones dentro de un trabajo de investigación las podemos definir como restricciones y barreras que surgen a lo largo de un trabajo de investigación científica y que pueden afectar la validez, confiabilidad y generalización de los resultados obtenidos.

A lo largo de nuestro trabajo nos hemos encontrado con diversas limitaciones, que son:

- Los sesgos de expectancia
- Los sesgos de género
- El datadriven
- La formulación de los instrumentos de recogida de información

De forma resumida vamos a intentar exponer de qué manera han influenciado, condicionado y modificado la investigación, así como los resultados obtenidos en comparación con los que se esperaban obtener.

Un error como investigadores inexpertos que hemos cometido al realizar la investigación, ya no solo de forma teórica, sino también práctica, al desarrollar los instrumentos de recogida de información, ha sido el sesgo de la expectancia, lo que quiere decir que, hemos dado por hecho muchas situaciones, conceptos y asunciones, que en un principio deberíamos de haber plasmado, pues, los sujetos de estudio han podido no captarlo, interiorizarlo, entenderlo de la misma forma.

Un claro ejemplo de ello sería la asunción de que el ocio nocturno está directamente relacionado con el consumo de alcohol y los estupefacientes, sin haber tenido en cuenta que, por x o y motivos, hay personas que al salir de fiesta no consumen ningún tipo de sustancias.

El haber seleccionado a los sujetos participantes a través de un sesgo de género no intencionado ha provocado que, a la hora de las comparaciones y las conclusiones, no se haya podido realizar una contrastación, debido a que la formulación de los instrumentos de recogida de información ha excluido de forma no intencionada, lo reitero para que quede constatación de que la intención desde un principio llegar a ambos géneros, a los hombres de la muestra.

Así mismo, nos ha creado bastante frustración el no haber llegado a más sujetos que se identifiquen con géneros no tradicionales, ya que hubiese estado interesante incluirlo en el trabajo, este apartado se incluirá de forma más especificada en Investigaciones Futuras.

Así mismo, a la hora de intentar hacer las correlaciones entre las hipótesis, variables y la encuesta realizada, hemos tenido que utilizar la herramienta datadriven, que consiste en basar hipótesis y parte de la investigación en función de los resultados obtenidos y de la forma en la que se han planteado los instrumentos de recogida de información.

Esto se debe a que el planteamiento como hemos dicho, de muchas preguntas, no coincide con parte de las hipótesis, suposiciones planteadas, así como el hecho de tener que crear alguna que otra en función de lo que habíamos planteado.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Y, para finalizar, en relación con lo expuesto anteriormente, la forma de plantear las respuestas de la encuesta nos ha limitado mucho para poder interpretar las percepciones, opiniones y pensamientos de los sujetos de estudio. El no haber realizado una respuesta tipo Likert que te permite visualizar de forma más detallada las percepciones de los sujetos, nos ha influenciado de forma negativa a la hora de analizar las respuestas y sacar las conclusiones.

Asimismo, al realizar el análisis de las respuestas obtenidas en la encuesta, nos dimos cuenta de que, al no haberlas separado por géneros, las comparaciones y contrastaciones fueron imposibles de hacer, donde podemos comprobar una vez más nuestra poca experiencia en relación con el análisis y elaboración de una investigación científica.

Todo ello son fallos que, como ya he dicho, hemos cometido debido a nuestra inexperiencia como investigadores, ya que, es uno de los primeros trabajos de investigación que hemos realizado.

Investigaciones futuras

Como en una investigación científica no se pueden abarcar todos los contenidos deseados y esperados, debido a que sería adjuntar demasiada información para nosotros los investigadores, lo cual dificulta ya no solo el análisis de información, sino además no garantiza una información verídica y de calidad, hemos descartado varias ideas que se plantean en investigaciones futuras, así como errores que ya se comentaron en limitaciones para mejorar así la veracidad y validez de los resultados.

- Implicarnos en factores de riesgo y protección
- Realizar una investigación que no contenga sesgo de género
- Tratar de enfocar la investigación hacia una perspectiva de género no tradicional

De forma resumida trataremos de exponer de qué tratan cada una:

Como ya hemos dicho anteriormente, incluir demasiados ámbitos de actuación o investigación en el trabajo sería un abuso de información para el investigador, lo cual entorpece el análisis de datos y resultados, así que, en el ámbito del ocio nocturno y los problemas que experimentan las mujeres en estos, hemos dejado para otras investigaciones involucrarnos de forma más detallada en los factores de riesgo de dichas áreas, así como los factores de prevención existentes y por mejorar.

De igual forma y como ya se comentó, trataremos de en futuras investigaciones, no tener un sesgo de género, procurando realizar los instrumentos de información y el planteamiento del trabajo para ambos géneros, mujeres y hombres, de manera que las respuestas y el análisis de ellas, se pueda realizar a través de una comparación y contrastación más elaborada, específica y verídica.

De igual forma, trataremos de incluir una perspectiva de género más diversa e inclusiva que pueda abarcar a los géneros no tradicionales, de forma que no queden excluidos de los resultados y conclusiones como nos ha pasado esta vez, pues lo vemos injusto y necesario de visibilizar de igual forma que los géneros tradicionales.

Como educadores sociales procuraremos formarnos en el tema para tratarlo con conocimiento y objetividad, así como darle una visibilidad y una implicación que, en muchas ocasiones, como esta, no obtienen.

Referencias

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en

el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.

Álvarez, S. O., Quijada, R. A., & Mosquera, A. C. R. (2020). Análisis de violencia sexual en el ocio nocturno. *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 10(2), 156–164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8100014>

Álvarez, S. O., Quijada, R. A., & Mosquera, A. C. R. (2021). *Análisis de violencia sexual en el ocio nocturno*. Libro de actas del Congreso Internacional para el Estudio de la Violencia Contra las Mujeres 2017-2020, 233–244.

Ángeles, M., & Carpintero, G. (2019). Acoso sexual juvenil en los espacios de ocio nocturno: Doble vulnerabilidad femenina. *Lectora*. <https://doi.org/10.1344/lectora2019.25.20>

Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Bosco, J., Arnulfo, M., & Reyes, V. (1975). Metodología de la investigación temática. *Chasqui: Revista latinoamericana de comunicación*, (10), 11-40.

Christ, T. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 226-241. doi: 10.1177/1558689807301101

Dellinger, A. y Leech, N. (2007, octubre). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309-332. doi: 10.1177/1558689807306147

de Salamanca, L. C. (2022, junio 9). La noche salmantina no es segura para las mujeres. *La Crónica de Salamanca*. <https://lacronicadesalamanca.com/359208-la-noche-salmantina-no-es-segura-para-las-mujeres/>

EFE. (2022, septiembre 18). Dos chicas denuncian haber sufrido pinchazos en un bar de copas de Salamanca. *20minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/5061021/0/dos-chicas-denuncian-pinchazos-bar-copas-salamanca/>

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (s/f). Estadísticas, encuestas, estudios e investigaciones. *Gob.es*. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/home.htm>

Ibarra, C., & Perfil, V. T. mi. (s/f). Metodología de la Investigación. *Blogspot.com*. Recuperado el 21 de mayo de 2023, de <http://metodologadelainvestigacinsiis.blogspot.com/2011/10/tipos-de-investigacion-exploratoria.html>

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolution*. University of Chicago Press.

Lakatos, I., Feigl, H., Hall, R. J., Koertge, N., & Kuhn, T. S. (1982). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales* (pp. 9-73). Tecnos

Diario Noticias Salamanca 24 Horas. (2019, marzo 10). *Las diferencias de género en la seguridad nocturna en Salamanca: Peleas y acoso*. https://www.salamanca24horas.com/local/diferencias-genero-seguridad-nocturna-salamanca-peleas-acoso_1350346_102.html

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

Ruiz, C. (s. f.) *Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/2726742/>

Tribuna. (s/f). *Tribuna. Noticias*. Recuperado el 18 de mayo de 2023, de <https://www.tribunasalamanca.com/noticias/270278/los-datos-de-la-violencia-de-genero-en-salamanca-115-mujeres-victimas-y-39-con-orden-de-proteccion-mas-del-triple-que-el-ano-pasado>

Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación médica superior (Impresa)*, 21(4), 0–0. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012

21.

Influencia de la vocación sobre la motivación en el grado de Educación Primaria

Alba Rodríguez Santalices, Alicia González Durán y Ana Albeck Cirerol

Universidad de Salamanca

Introducción

Se ha decidido investigar acerca de cómo influye la vocación sobre la motivación en los estudiantes del grado de Magisterio debido a que es un tema muy cercano a todos ellos, el cual origina críticas a diario que se desean derribar y debatir. Todos los universitarios, a pesar de haber cursado este grado por pocos meses, ya han recibido comentarios similares a: “la has elegido por descarte” “¡qué listo, 3 meses de vacaciones!” o “¿Cómo van los collares de macarrones?”.

Además, todos hemos contado en nuestra vida estudiantil con algún profesor que hemos detestado por su forma de impartir la asignatura y que, además, no mostraba ninguna motivación, ambiciones ni ganas de dar la clase y que solo tenía el fin de terminar con su jornada laboral lo antes posible. ¿Y si fue el mismo que inició su carrera universitaria hace 40 años sin ningún tipo de vocación? ¿Cómo podemos hacer frente a este problema?

Marco teórico

Para poder comenzar este estudio, se debe definir los conceptos de vocación y motivación.

“La vocación no es un propósito ni un proyecto. Es algo previo a todo eso. Es algo que se nos impone desde dentro de nosotros mismos con fuerza irresistible, de modo que si no lo seguimos frustramos nuestra vida” dice Gracia (2007, p. 4).

La vocación hace referencia a la inclinación que el sujeto manifiesta hacia una profesión o por una carrera concreta. Ortega relaciona el término con el del destino íntimo, lo que “tenemos que llegar a ser” para ser sinceros con nosotros mismos.

Para los profesores González-Blasco y González-Anleo (1993, p. 75), se entiende como: “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor”.

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

De todos estos conceptos extraemos que la vocación es la base para poder llevar a cabo cualquier actividad de manera excelente y poder desarrollar la profesión de una manera acertada, especialmente en la profesión de un maestro.

En otra instancia, la motivación se refiere al conjunto de factores que nos dan lugar a dos grupos: la motivación intrínseca o extrínseca.

La motivación intrínseca se relaciona con las propias capacidades de la persona para buscar retos y novedades: aprender. Se trata de llevar a cabo una tarea sabiendo que la persona no será recompensada por nada externo (Ryan y Deci, 2000b; Deci y Ryan, 2000). Sería, en este caso concreto, empezar la carrera de Magisterio porque es la que más le interesó estudiar o creer que la profesión de maestro es su vocación profesional.

La motivación extrínseca es justo lo contrario. Consiste en llevar a cabo diferentes retos buscando una recompensa externa (Ryan y Deci, 2000b; Deci y Ryan, 2000). Por ejemplo, empezar la carrera por motivos familiares o económicos, unos independientes al interés de la persona o a las expectativas de terminar el grado y dedicarse a algo distinto a lo que se estudia.

Este tema resulta muy interesante debido a la gran cantidad de problemas conocidos en la escuela. En la actualidad encontramos diferentes controversias en este ámbito: tanto profesores como alumnos viven una falta de motivación, generando confusión, negatividad, incertidumbre o estrés y provocando malestar docente (Esteve, 1987). Esto nace de diferentes fuentes, entre ellas la baja consideración del oficio, lo que produce insatisfacción ante él (Sarramona, 2000).

Hay dos momentos claves en la vida de un profesor en los que se entrelazan la satisfacción y la desmotivación. En primer lugar, la etapa anterior a la elección de la carrera de Magisterio, en la reluce por su presencia el factor de la pasión. En segundo lugar, el momento en que se convierten en maestros y se percatan de los diferentes aspectos negativos que antes no tenían en cuenta, ya que deben vivirlos para conocerlos.

Por otra parte, al acceder a la Universidad podemos apreciar entre todos los estudiantes un desigual entusiasmo. Hay 3 posibilidades: que la persona siga estudiando por rutina, que lo haga porque aporta un prestigio y marca un punto de inflexión a su vida, o que lleguen eufóricos porque la Universidad es conocida como un referente.

Elegir la carrera es para muchos una decisión al azar, lo que Rivas (1990) conoce como “fortuismo situacional”. En especial, en el grado de Educación muchos de los estudiantes acceden “de rebote” y, en algunos casos, por no contar con la nota de corte necesaria para acceder y cursar otros estudios; un elemento que llega a ser el detonante de “un permanente estado de frustración personal” (Sarramona, 2000, p. 103).

Antes de iniciar la investigación, se revisaron diversos documentos. Los estudios más recientes coinciden en los beneficios que conlleva que una persona sienta vocación por el desempeño docente.

Gratacós y López-Jurado (2013) han investigado en la motivación del alumnado que decide cursar estudios de Magisterio, encontrando tres grupos diferentes: los extrínsecos, relacionados con

factores como la estabilidad o la facilidad; los trascendentes, atraídos por la idea de ofrecer un servicio a los demás, y, por último, los intrínsecos, en los que destaca la vocación.

Siguiendo esta investigación, Gratacós y López-Jurado (2016) validaron la Escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación, conocida como “FITChoice scale” (Watt et al., 2012). Tras aplicarla a una muestra de 857 estudiantes, se confirma la existencia de cuatro grandes categorías que marcan la elección de la carrera de Magisterio: autopercepción, valor de la tarea, carrera de segunda opción y expectativas y creencias sobre la profesión.

Por otra parte, se encuentran investigaciones que afirman que existe una atracción temprana por la disciplina entre las personas que eligen realizar los estudios de Magisterio, pero que es el ejercicio de la docencia el que desarrolla el gusto por la profesión (López de Herrera et al., 2020). Así, las personas tomadas como muestra en la investigación hacían mayor énfasis a la importancia del desarrollo profesional que al interés inicial.

Esto nos lleva a reconocer que una persona puede comenzar la carrera motivada, creyendo que es lo que desea y que tiene vocación en esta profesión y, sin embargo, tras ejercer la docencia, descubrir que no es como imaginaba o darse cuenta de que no es apta para esta profesión. Esto implica que no solo hay estudiantes que eligen la carrera por vocación, sino que también hay alumnos “de rebote” que terminan en ella por circunstancias diferentes, sin ninguna o con una mínima motivación o vocación real. Además, hay casos en los que están motivados durante la carrera y se desilusionan al enfrentar la realidad práctica, mientras que otros descubren un amor por la profesión que nunca habían anticipado, incluso si no tenían una vocación inicial por la docencia.

Asimismo, otro estudio realizado por el Círculo de Formación (2008) acerca de la motivación en maestros ha concluido que el 44% de los estudiantes eligen su carrera por vocación. En la misma línea, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía comprobó que más del 75% accedían a su primera opción. Asimismo, un estudio de Sánchez Lissen (2002) revela que más del 60% de los estudiantes que han escogido Magisterio, era su primera opción, lo que demuestra el interés de los jóvenes por esta profesión.

Metodología

La hipótesis a investigar consiste en determinar si el grado de vocación de los estudiantes del Grado en Educación Primaria influye en su motivación para completar dicha carrera universitaria.

Por consiguiente, el objetivo general que hemos planteado para la investigación es estudiar la motivación de dichos estudiantes, concretamente, aquellos que estudian primer curso.

Cuestiones de investigación

Estudiamos las variables que influyen en la vocación de los universitarios, identificaremos las barreras u obstáculos que afectan a la motivación de los alumnos para estudiar el grado en

Investigar en educación para cambiar la sociedad. Experiencias de los estudiantes

Educación Primaria, realizaremos un análisis previo de la motivación de los estudiantes al inicio de la carrera; y, por último, diseñaremos un programa útil para potenciar la motivación de los futuros maestros y su grado de vocación, intentando formar a unas mejores personas que se dedicarán a la docencia.

Enfoque/diseño

Para esta investigación optaremos por el paradigma interpretativo. Su propósito es comprender los factores que influyen en la motivación del alumnado del grado y actuar formando a mejores futuros docentes. Este tipo de paradigma permite estructurar la investigación y trabajar con personas, ya que se basa en las acciones humanas y la práctica social. Además, queremos comprender el gran problema de que los estudiantes accedan a la carrera sin motivación ni vocación, hecho que a largo plazo causará un efecto negativo sobre las futuras generaciones, para así actuar sobre él diseñando un plan de acción.

Asimismo, esta investigación tendrá un enfoque mixto, puesto que emplearemos técnicas cuantitativas y cualitativas. Esto se debe a que nuestro objetivo es obtener datos objetivos sobre el grado de vocación con el que los estudiantes de Magisterio inician su carrera y conseguir que la muestra nos proporcione opiniones personales de cada alumno sobre la motivación que tienen en su carrera elegida.

Población/Muestra/Destinatarios

La población en la cual vamos a centrar la investigación serán los alumnos de primer curso del Grado en Educación Primaria del curso 2022-2023. Concretamente, aquellos de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (USAL).

El muestreo que realizaremos será no probabilístico por disponibilidad, puesto que, a partir de la población de estudiantes universitarios de 1º del grado, seleccionamos a los de la facultad de Educación de la USAL.

Instrumentos de recogida de información

Para realizar el estudio de este trabajo de investigación se ha proporcionado a la muestra un cuestionario diseñado por las autoras. En el siguiente enlace se adjunta.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYAPd6eUVZIICSiR5C87QRtTp0ZrVBwoyCsl1DAHXEqXoukA/viewform>

Resultados

Para estudiar la influencia de la vocación sobre la motivación en el Grado en Educación Primaria hemos creado diferentes tablas de frecuencias y análisis inferencial en nuestras variables, para poder comprobar la relación entre ellas.

- **Relación entre “estudiar la carrera por vocación” y “tener familiares o personas cercanas que sean maestros”.**

Hipótesis de investigación: *Aquellos que tienen familiares o personas cercanas que sean maestros, tienen un nivel más alto de vocación.*

- Variable dependiente: Tener familiares o personas cercanas que sean maestros. Es la variable de agrupación, una cualitativa dicotómica.
- Variable independiente: Nivel de vocación. Es la variable de contraste, una ordinal.
- Primeras impresiones de los descriptivos: La muestra se recoge entre 55 personas.

Entre los que estudian este grado por vocación, la media de los que tienen maestros cercanos es de 3,63 mientras que los de los que no es 3,607.

Tabla 1. “Estudio este grado por vocación (con respuesta de sí/no)”

	Sí	No
Válido	27	28
Ausente	0	0
Media	3630	3607
Desviación típica	0,839	0,685
Mínimo	1	2
Máximo	4	4

Fuente: Elaboración propia

REQUISITO 1: Normalidad

H0: El nivel de vocación se ajusta a una distribución normal.

H1: El nivel de vocación no se ajusta a una distribución normal.

- Obtenemos un valor de $<0,001$, por lo que rechazamos la hipótesis nula y confirmamos que el nivel de vocación no se ajusta a una distribución normal.
- Teniendo en cuenta las pruebas realizadas hasta el momento, emplearemos técnicas no paramétricas, en concreto U de Mann-Whitney, puesto que nuestra variable de agrupación es una de 2 categorías.
- H0: No se aprecian diferencias o no hay relación entre el nivel de vocación y tener familiares cercanos que sean profesores.
- H1: Se aprecian diferencias o hay relación entre el nivel de vocación y tener familiares cercanos que sean profesores.
- Obtenemos un valor de 0,635, por lo tanto aceptamos la hipótesis nula y concluimos que existe una igualdad, por lo que no hay diferencias.

- **Relación entre “estudio este grado por vocación” y “siento que estoy perdiendo el tiempo en esta carrera”.**

Hipótesis de investigación: *Aquellos que tienen un nivel más alto de vocación, tienen un sentimiento menor por estar perdiendo el tiempo en esta carrera.*

- Variable dependiente: Siento que estoy perdiendo el tiempo en esta carrera. La modificamos por una variable de agrupación con 3 categorías.
- Variable independiente: Nivel de vocación. Es la variable de contraste, una ordinal.
- Primeras impresiones de los descriptivos: La muestra se recoge entre 55 personas. La media en un rango de 1 a 4 para el nivel de vocación es de 3,618. La mayoría de las personas (moda), concretamente un 89% de ellas, contestan que sienten que no están perdiendo el tiempo.

Tabla 2. “Siento que estoy perdiendo el tiempo en esta carrera”

Válido	55
Ausente	0
Media	1,218
Desviación típica	0,686
Mínimo	1
Máximo	4

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. “Estudio este grado por vocación (en escala)”

Válido	55
Ausente	0
Media	3,618
Desviación típica	0,757
Mínimo	1
Máximo	4

Fuente: Elaboración propia

REQUISITO 1: Normalidad

H0: El nivel de vocación se ajusta a una distribución normal.

H1: El nivel de vocación no se ajusta a una distribución normal.

- Obtenemos un valor de $<0,001$, por lo que rechazamos la hipótesis nula y confirmamos que el nivel de vocación no se ajusta a una distribución normal.
- Teniendo en cuenta las pruebas realizadas hasta el momento emplearemos técnicas no paramétricas, en concreto la de Kruskal-Wallis, porque nuestra variable de agrupación es una de 3 categorías.

H0: No se aprecian diferencias entre el nivel de vocación y sentir que se está perdiendo el tiempo en la carrera.

H1: Se aprecian diferencias entre el nivel de vocación y sentir que se está perdiendo el tiempo.

- Obtenemos un valor de 0,033, por lo que rechazamos la hipótesis nula y concluimos que se aprecian diferencias entre las medias del nivel de vocación y sentir que se está perdiendo el tiempo en la carrera.
- Hay una relación inversa entre estas dos variables: cuánto más alto es el nivel de vocación, menos siente la persona que está perdiendo el tiempo en la carrera.

● Tablas de frecuencias

Tabla 4. Frecuencias para "Estudio este grado por vocación"

Estudio este grado por vocación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	2	3,636	3,636	3,636
2	3	5,455	5,455	9,091
3	9	16,364	16,364	25,455
4	41	74,545	74,545	100
Ausente	0	0		
Total	55	100		

Fuente: Elaboración propia

Con esta tabla concluimos que gran parte de la clase está en esta carrera por vocación: 41 de 55 personas, un 74,55%, contestan el nivel más alto.

Tabla 5. Frecuencias para "Me siento motivado/a por aprender y mejorar para ser mejor maestro/a para mis futuros alumnos"

Me siento motivado/a por aprender y mejorar para ser mejor maestro/a para mis futuros alumnos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	2	3,636	3,636	3,636
2	1	1,818	1,818	5,455
3	5	9,091	9,091	14,545
4	47	85,455	85,455	100
Ausente	0	0		
Total	55	100		

Fuente: Elaboración propia

Concluimos que la mayoría de las personas se sienten motivadas por aprender y mejorar para ser mejores maestros para sus futuros alumnos. 47 de 55 personas, el 85,45%, contestan el nivel más alto.

Tabla 6. Frecuencias para “Desde hace tiempo siento motivación por dedicarme a esta profesión”

Desde hace tiempo siento motivación por dedicarme a esta profesión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	2	3,636	3,636	3,636
2	2	3,636	3,636	7,273
3	11	20	20	27,273
4	40	72,727	72,727	100
Ausente	0	0		
Total	55	100		

Fuente: Elaboración propia

Sabemos que el 72,72% de la clase se siente motivada por dedicarse a la profesión de la docencia desde hace tiempo.

Tabla 7. Frecuencias para “Tengo expectativas de trabajar como maestro/a al finalizar la carrera”

Desde hace tiempo siento motivación por dedicarme a esta profesión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	3	5,455	5,455	5,455
2	1	1,818	1,818	7,273
3	9	16,364	16,364	23,636
4	42	76,364	76,364	100
Ausente	0	0		
Total	55	100		

Fuente: Elaboración propia

Por último, el 76,36% de la muestra tiene expectativas para trabajar como maestro al finalizar la carrera.

Discusión y conclusiones

La mayor parte de los estudiantes del primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, concretamente un 74,55%, sienten vocación por la docencia. Es decir, 41 personas de las 55 que nos han servido como muestra. Además, un alto porcentaje de alumnos, un 85,45%, se sienten motivados por aprender y mejorar para ser un mejor maestro o maestra para sus alumnos en un futuro.

Respecto a la motivación de dichos estudiantes, un 72,72% de estos están motivados y un 76,36% tienen expectativas de acabar trabajando como maestro/a.

No hemos podido comprobar, mediante el análisis de datos, si la vocación de los estudiantes influye en su motivación. Para ello hubiese sido necesario crear una variable de agrupación, bien del nivel de motivación o bien de la vocación. Como no lo realizamos, hemos decidido analizar individuo por individuo, si la vocación ha influido en su motivación, el objetivo del proyecto de

investigación. Hemos podido comprobar que dos personas con una vocación elevada no sienten motivación por la carrera. Respecto al resto de personas, los que presentan una mayor vocación tienen más motivación, y a la inversa.

En cuanto al análisis de datos realizado, hemos relacionado las variables “estudiar la carrera por vocación” y “tener familiares o personas cercanas que sean maestros”. Nuestra hipótesis de investigación era que aquellos que tienen familiares o personas cercanas que sean maestros presentan un nivel más alto de vocación. Tras analizar los datos concluimos que no existen diferencias significativas y, por lo tanto, que no existe relación entre el nivel de vocación y el tener familiares o personas cercanas que sean profesores. Rechazamos así nuestra primera hipótesis de investigación.

Las otras variables analizadas son “estudio este grado por vocación” y “siento que estoy perdiendo el tiempo en esta carrera”. En este caso, la hipótesis de investigación de que aquellos estudiantes que tienen un nivel más alto de vocación tienen un sentimiento menor de estar perdiendo el tiempo en esta carrera es acertada. Tras analizar los datos podemos enunciar que existen diferencias significativas entre el nivel de vocación y el hecho de sentir que se está perdiendo el tiempo en la carrera, lo que nos demuestra que existe una relación inversa entre las variables: cuánto más alto sea el nivel de vocación, menos sentirá la persona que está perdiendo el tiempo.

Por último, cabe señalar algunas modificaciones que realizaríamos para una futura investigación. Primero de todo, deberíamos haber formulado varias preguntas de identificación como el sexo o la edad de las personas que hemos tomado como muestra. También es importante crear más variables de agrupación, ya que en variables como “siento que estoy perdiendo el tiempo en esta carrera” hemos realizado una escala numérica del 1 al 4 y esto nos ha dificultado bastante el análisis y la relación de ésta con otras variables.

Referencias

Hernández Ramos, J. P. (2019). *Tema 08: Análisis inferencial de datos. Apuntes no publicados, Facultad de Educación*. Universidad de Salamanca.

Hernández Ramos, J. P. (Ed.). (2019). *Investigar en la sociedad, para la sociedad. Experiencias de los estudiantes*. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/140275>

Gracia Guillén, D. M. (2007). La vocación docente. *Anuario jurídico y económico escurialense*, 40, 807-816.

Sánchez Lissen, E. (2015). *Elegir Magisterio, entre la motivación, la vocación y la obligación* Encarnación Sánchez Lissen.

ISBN 13-978-84-09-63147-6

Documento resultante del Proyecto de Innovación Docente ID2018/113 *Difusión de los resultados de las investigaciones realizadas por los estudiantes de grado en las asignaturas de Metodología de Investigación.*

Editores: Fernando Martínez-Abad, Juan Pablo Hernández-Ramos, José Carlos Sánchez-Prieto

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas (CC BY-NC-ND 4.0)

