



VNIVERSITAT  VALÈNCIA

VNIVERSITAT  VALÈNCIA **Facultat de Ciències Socials**
Programa de Doctorat en Ciències Socials

**Actuaciones Educativas de Éxito en la
Educación Física, promoviendo la amistad,
mejorando la convivencia y el aprendizaje:
un caso en educación primaria**

Doctorando: Rubén Rodríguez LLopis

Director/Tutor: Víctor Agulló Calatayud

Codirectora: Laura Ruiz Eugenio

NOVIEMBRE, 2024

VNIVERSITAT 
ID VALÈNCIA 
 **PD en Ciències Socials**

D. Víctor Agulló Calatayud, profesor Titular de Universidad del Dpto. de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València.

Dña. Laura Ruiz Eugenio, profesora Agregada del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona.

CERTIFICA/N:

Que la presente memoria, titulada “Actuaciones Educativas de Éxito en la Educación Física, mejorando la convivencia, promoviendo la amistad y el aprendizaje: un caso en educación primaria”, corresponde al trabajo realizado bajo su dirección por D. Rubén Rodríguez Llopis, para su presentación como Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universitat de València.

Y para que conste firma/n el presente certificado en València, a 4 de junio de 2024

Firmado:

VICTOR|
AGULLO|
CALATAYU
D

Firmado
digitalmente por
VICTOR|AGULLO|
CALATAYUD
Fecha: 2024.06.04
14:19:41 +02'00'

LAURA RUIZ
EUGENIO -
DNI
46811646E

Digitally signed
by LAURA RUIZ
EUGENIO - DNI
46811646E
Date: 2024.06.04
10:13:19 -04'00'



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Programa de Doctorat en Ciències Socials

TESIS DOCTORAL

**Actuaciones Educativas de Éxito en la
Educación Física, mejorando la convivencia,
promoviendo la amistad y el aprendizaje: un
caso en educación primaria**

Doctorando: Rubén Rodríguez Llopis

Director/Tutor: Víctor Agulló Calatayud

Codirectora: Laura Ruiz Eugenio

Defendida en la FACULTAD DE CIÈNCIES SOCIALS

NOVIEMBRE, 2024



Actuacions Educatives d'Èxit a l'Educació Física, millorant la convivència, promovent l'amistat i l'aprenentatge: un cas en educació primària

Paraules clau

Convivència, grups interactius, participació educativa de la comunitat, model dialògic de prevenció i resolució de conflictes.

Resum

Aquest treball de recerca mostra els resultats que la implementació de les Actuacions Educatives d'Èxit en Educació Física ha tingut sobre l'aprenentatge i la convivència a l'alumnat d'educació primària. El principal objectiu del present treball de recerca és analitzar l'impacte que els grups interactius, la participació educativa de la comunitat i el model dialògic de prevenció i resolució de conflictes a l'àrea d'Educació Física han tingut envers la convivència, a l'aprenentatge i la promoció del sentiment d'amistat a l'alumnat d'educació primària a una escola concertada de la ciutat de València.

El disseny de la investigació s'ha fonamentat en la Metodologia Comunicativa; aquesta pretén no només descriure, comprendre, interpretar i explicar la realitat, sinó estudiar-la per transformar-la. La Metodologia Comunicativa, lligada a l'impacte social, té un enfocament comunicatiu que, gràcies al diàleg igualitari entre totes les persones, estableix consensos entre les dades, la informació, els resultats i el sentit comú social, intentant identificar accions transformadores que ajuden a reduir les desigualtats socials o millorar les condicions de vida.

Els principals resultats obtinguts es vinculen a les categories i subcategories d'estudi contrastant allò que s'ha recollit tant en la investigació com en la literatura científica prèvia, demostrant-se que la implementació de les diferents Actuacions Educatives d'Èxit en Educació Física promou amistats i genera un impacte en la millora de l'aprenentatge i la convivència de l'alumnat.

En conclusió, la implementació de les Actuacions Educatives d'Èxit a Educació Física millora els aprenentatges, la convivència i generen un context on es facilita el sentiment d'amistat.

Actuaciones Educativas de Éxito en la Educación Física, mejorando la convivencia, promoviendo la amistad y el aprendizaje: un caso en educación primaria

Palabras clave

Convivencia, grupos interactivos, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Resumen

El presente trabajo de investigación muestra los resultados que la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito en Educación Física ha tenido sobre el aprendizaje y la convivencia en el alumnado de educación primaria. El principal objetivo del presente trabajo de investigación es analizar el impacto que los grupos interactivos, la participación educativa de la comunidad y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en el área de Educación Física han tenido en la convivencia, en el aprendizaje y en la promoción del sentimiento de amistad en el alumnado de educación primaria en una escuela concertada de la ciudad de Valencia.

El diseño de la investigación se ha fundamentado en la Metodología Comunicativa, ésta pretende no solo describir, comprender, interpretar y explicar la realidad, sino estudiarla para transformarla. La Metodología Comunicativa, ligada al impacto social, tiene un enfoque comunicativo que, gracias al diálogo igualitario entre todas las personas, establece consensos entre los datos, la información, los resultados y el sentido común social, tratando de identificar acciones transformadoras que ayuden a reducir las desigualdades sociales o a mejorar las condiciones de vida.

Los principales resultados obtenidos se vinculan a las categorías y subcategorías de estudio, contrastando lo recogido tanto en la investigación como en la literatura científica previa, demostrándose que la implementación de las diferentes Actuaciones Educativas de Éxito en Educación Física promueve amistades y genera un impacto en la mejora en el aprendizaje y la convivencia del alumnado. En conclusión, la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito en Educación Física mejora los aprendizajes, la convivencia y generan un contexto donde se promueve el sentimiento de amistad.

Successful Educational Actions in Physical Education, improving coexistence, promoting friendship and the learning: a case in primary education

Keywords

Coexistence, interactive groups, educational participation of the community, dialogical model of conflict prevention and resolution.

Summary

This research work shows the results that the implementation of the Successful Educational Actions in Physical Education has had on learning and coexistence among primary school students. The main goal of this research is to analyse the impact that the interactive groups, the educational participation of the community and the dialogic model of conflict prevention and resolution in the area of Physical Education have had on coexistence, learning and the promotion of the feeling of friendship among primary school pupils in a state-subsidised school in the city of Valencia.

The research design was based on the Communicative Methodology, which aims not only to describe, understand, interpret and explain reality, but also to study it in order to transform it. The Communicative Methodology, linked to social impact, has a communicative approach that, thanks to the egalitarian dialogue between everyone, establishes consensus between data, information, results and social common sense, trying to identify transforming actions that help to reduce social inequalities or to improve living conditions.

The main results obtained are linked to the categories and subcategories of study, contrasting what was obtained in the research with the scientific literature, demonstrating that the implementation of the different Successful Educational Actions in Physical Education promotes friendships and generates an impact on the improvement of student learning and coexistence.

In conclusion, the implementation of the Successful Educational Actions in Physical Education improves learning, coexistence and generates a context where the feeling of friendship is promoted.

DECLARACIÓN JURADA

Sr. Rubén Rodríguez Llopis con NIF: 24362870 M estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales con domicilio en la Urbanización Mas Camarena, sector Las Fuentes, número 57 de Bétera.

Teléfono 650003197

DECLARO BAJO JURAMENTO:

Que la Tesis Doctoral bajo el título

“ Actuaciones Educativas de Éxito en la Educación Física, mejorando la convivencia, promoviendo la amistad y el aprendizaje: un caso en educación primaria”,

se trata de un trabajo de investigación original realizado por el abajo firmante durante el periodo de formación para obtener el título de Doctor en Ciencias Sociales, asumiendo con este acto y firma las responsabilidades legales derivadas en caso de que se demuestre la falsedad de datos aquí reseñados.

Y para que conste, firma esta declaración

En Valencia a 17 de octubre de 2023

Firmado:

RUBEN
RODRI
GUEZ
LLOPIS

Firmado digitalmente por RUBEN RODRIGUEZ LLOPIS
Fecha: 2023.10.17 15:18:08 +02'00'

JUSTIFICACIÓN

La tesis que se presenta bajo el título “Actuaciones Educativas de Éxito en la Educación Física, mejorando la convivencia, promoviendo la amistad y el aprendizaje: un caso en educación primaria” responde al convencimiento personal de que cada niño y cada niña tiene derecho a recibir la mejor educación posible y mi coherencia hacia tal derecho. Teniendo claro que la mejora educativa necesita formación científica por parte del profesorado, me acerqué tanto a las investigaciones científicas como a la teoría sociológica y a las diferentes ciencias sociales.

La literatura científica ha analizado el impacto que las Actuaciones Educativas de Éxito pueden tener en el área de Educación Física, pero no en el caso de una escuela concertada. El presente trabajo de investigación pretende cubrir ese espacio, llevando a cabo un estudio de caso en la etapa de primaria de una escuela concertada de la ciudad de Valencia. El objetivo principal es ofrecer evidencias del impacto que tiene la implementación de grupos interactivos, participación educativa de la comunidad y modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en el área de Educación Física en el aprendizaje, en la convivencia y en la promoción del sentimiento de la amistad.

“Mi práctica educativa, que es práctica docente, al no ser superior ni inferior
a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad
ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica.
Es que trabajo con personas”

(Paulo Freire, 2004, p. 65)

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

En el informe final sobre los Objetivos de Desarrollo del milenio 2000-2015 (ONU, 2015) se señalaba la necesidad de invertir en la calidad de la educación para continuar avanzando en el segundo objetivo: “lograr la educación primaria universal”, e indispensable para ampliar el alcance hasta la educación secundaria en la agenda para el desarrollo posterior. En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015b), la educación de calidad se convierte en un elemento clave, estableciéndose para ello el objetivo 4 (figura 1) “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 19).



Objetivos de Desarrollo Sostenible. Fuente: Organización Mundial de la Salud

En la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016), documento que recoge los acuerdos en materia de educación establecidos en el Foro Mundial sobre Educación de 2015, se detalla la visión de la educación que se pretende alcanzar con plazo hasta el año 2030 y se presenta el marco de acción para la realización del ODS 4. Dentro de dicho ODS 4 consideramos de gran importancia el primer objetivo específico, “De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (UNESCO, 2016, p. 19), es por esto que también vinculamos el trabajo de investigación con el ODS 5 “Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (UNESCO, 2016, p. 20), ya que si el objetivo

es la educación de calidad, ésta debe evitar cualquier tipo de discriminación, buscando el éxito de todos y todas. Por ello el Plan de Acción de la UNESCO para la prioridad Igualdad de género (UNESCO, 2014), se centra en la transformación de todo el sistema en beneficio de todos los estudiantes por igual en tres intervenciones clave: mejores datos para sustentar la acción, mejores marcos jurídicos y políticos para promover los derechos y mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para el empoderamiento

Agradecimientos

A Blanca: por todo su amor, paciencia y comprensión, por ser luz y brújula, por hacer de la vida compartida un viaje maravilloso.

A mis hijos Marc y Vega: por nuestro amor compartido, por sus risas y alegría, por su impaciencia por vivir la vida de manera intensa.

A mi madre: por sus ideas y su ejemplo, porque la memoria no borra todo lo vivido, incluso lo anterior a nacer. A mi hermano Iago: por siempre estar ahí, por su ejemplo y constancia, por su comprensión y consejos.

A mi padre: por sus conversaciones, por regalarme una biblioteca eterna. A mis hermanos Natalia y Álvaro: por su amor y sus miradas, por disfrutar de su camino.

A mi prima Belén: por su cariño y amistad, por el amor que nos tenemos.

A Rubén Pérez: por su amistad y por acercarme a los Grupos Interactivos, por todo un camino recorrido juntos. A José Manuel Castanedo, por su ayuda constante, por sus consejos y sus ánimos, por dejarme disfrutar de los retos.

A Pedro Coronado, por nuestros ánimos y Tesis compartidas. A David y Cris por su apoyo e interés.

Al grup Tagore y las NAM, por caminar hacia los sueños, por hacer de este mundo un lugar donde la amistad, la igualdad, el amor y la pasión son inseparables.

Al seminario a Hombros de gigantes y a IRIS AEBE, lugares donde la teoría se lleva a la práctica, donde las transformaciones se pueden ver y oler.

A la comisión de EF, porque con ellos y ellas todo es más fácil, porque juntos y juntas llevamos la EF a otra dimensión y hacemos más felices a los niños y niñas.

Al grupo CREA, por crear un mundo mejor, por su coherencia y ejemplo.

A todos los voluntarios y voluntarias, con vuestra solidaridad hacéis de la escuela un lugar más bonito.

A Laura y Víctor, por su apoyo a lo largo de toda la Tesis, por sus ánimos, consejos y exigencia.

ÍNDICE DE CONTENIDO

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	IX
ÍNDICE DE TABLAS	XIV
LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	XVI
1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1 ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO: MEJORANDO EL APRENDIZAJE Y LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA	6
2.1.1 Proyecto INCLUD-ED	6
2.1.2 Grupos interactivos	21
2.1.3 Participación educativa de la comunidad	26
2.1.4 Modelo dialógico para la prevención y resolución del conflicto	31
2.2 ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO Y EVIDENCIAS EN LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LA CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA	37
2.3 CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA SOCIOLOGICA Y LAS CIENCIAS SOCIALES QUE SUSTENTAN LOS GRUPOS INTERACTIVOS, EL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD.	63
2.3.1 Naturaleza social de la persona, socialización e interaccionismo	63
2.3.2 Perspectiva dual: sistemas y sujetos	70
2.3.3 Interacciones y aprendizaje	76
2.3.4 Socialización preventiva de la violencia	105
2.4 AMISTAD. APRENDIZAJE Y PROTECCIÓN	117
2.4.1 Amistad y aprendizaje	117
2.4.2 Amistad y protección	125
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA	135
3.1 HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	136
3.2 OBJETIVOS	137
3.2 METODOLOGÍA COMUNICATIVA	141
3.3 CONTEXTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	148
3.4 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	158
3.5 CRITERIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	189
4. RESULTADOS	191
4.1 MEJORA EN LA CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE RETOS FÍSICOS.	192
4.1.1 Esfuerzo	193
4.1.2 Espíritu de superación Dimensión transformadora	196
4.1.3 Motivación	198
4.1.4 Autoestima y empoderamiento	202

4.1.5 Notas de evaluación del área de Educación Física.....	210
4.2 NUEVAS RELACIONES.....	236
4.2.1 Amistad y nuevas relaciones.....	236
4.2.2 Protección	248
4.2.3 Transferibilidad a otros espacios más allá de la clase de Educación Física	249
4.3 SOLIDARIDAD.....	255
4.3.1 Ayuda.....	255
4.3.2 Animar	267
4.4 CONVIVENCIA.....	270
4.4.1 Sentirse bien.....	270
4.4.2 Buena actitud	275
4.4.3 Posicionamiento	280
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	293
5.1 COMPROBACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA TESIS.....	294
5.1.1 Objetivo específico 1	294
5.1.2 Objetivo específico 2.	297
5.1.3 Objetivo específico 3.	298
5.1.4 Objetivo específico 4.	305
5.1.5 Objetivo específico 5.	306
5.1.6 Objetivo General.....	343
5.2 COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE LA TESIS	345
5.3 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	346
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	349
7. ANEXOS	397

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Actuaciones educativas de éxito.....	15
Tabla 2. Proyectos de investigación relacionados con las AEE.....	16
Tabla 3. Participación de las familias en la escuela.....	30
Tabla 4. Comparativa entre las diferentes concepciones teóricas.....	142
Tabla 5. Fases del desarrollo de la investigación	150
Tabla 6. Relación de AEE en EF y su temporalización	154
Tabla 7. Número de alumnado participante en la investigación.....	156
Tabla 8. Número de voluntarios y voluntarias participantes en la AEE	157
Tabla 9. Códigos y técnicas de recogida de información	158
Tabla 10. Tipo de registros y técnicas de recogida de información	162
Tabla 11. Registro Rc en fase 1	167
Tabla 12. Entrevistas realizadas en la fase 2	168
Tabla 13. Resumen de número de registro de retos superados durante la investigación.....	169
Tabla 14. Registros de las calificaciones finales de los grupos intervinientes en la fase 1.....	170
Tabla 15. Registros de las calificaciones finales de los grupos intervinientes en la fase 2.....	171
Tabla 16. Registros de las calificaciones finales de los grupos intervinientes en la fase 3.....	171
Tabla 17. Resumen de sistema de códigos utilizados en la evaluación diaria	172
Tabla 18. Registros de días por clase de los comentarios finales en la fase 1 del curso 2018-2019	174
Tabla 19. Registros por clase de los comentarios finales en la fase 3 del curso 2022-2023....	175
Tabla 20. Revisión de la literatura científica	176
Tabla 21. Cuadro de análisis	184
Tabla 22. Calificaciones fase 1 de la investigación GI	213
Tabla 23. Fase 1 de la investigación. Notas área de EF. PEC	213
Tabla 24. GI en la fase 1. Curso segundo. Grupo experimental 2ºA	214
Tabla 25. GI en la fase 1. Curso tercero. Grupo experimental 3ºB	216

Tabla 26. GI en la fase 1. Curso sexto. Grupo experimental 6ºA	218
Tabla 27. PEC en la fase 1. Curso primero. Grupo experimental 1ºA	220
Tabla 28. PEC en la fase 1. Curso quinto. Grupo experimental 5ºB	222
Tabla 29. Notas área de EF fase 2 de la investigación. Curso 2021-2022	224
Tabla 30. GI en la fase 2. Curso cuarto. Grupo experimental 4ºB	225
Tabla 31. GI y PEC en la fase 2. Grupo 1ºB, realiza una sesión de GI y otra de PEC a la semana	227
Tabla 32. GI y PEC en la fase 2. Grupo 1ºA que realiza dos sesiones de PEC semanales.....	228
Tabla 33. PEC en la fase 2. Curso tercero. Grupo experimental 3ºA.....	230
Tabla 34. Fase 2 de la investigación. GI	232
Tabla 35. AEE en la fase 3. Curso primero. Grupo 1ºA. Dos GI a la semana	233
Tabla 36. AEE en la fase 3. Grupo 1ºB. una sesión de GI y otra de PEC semanal	234
Tabla 37. Registros y técnicas de recogida de información a lo largo del estudio de caso.....	305

LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AEE	Actuación Educativa de Éxito
AD	Aprendizaje dialógico
APA	American Psychological Association
CdA	Comunidades de Aprendizaje
Ec	Entrevistas con orientación comunicativa
EF	Educación Física
GD	Grupo discusión comunicativo
GI	Grupos Interactivos
MC	Metodología Comunicativa
MDPRC	Modelo dialógico para la prevención y resolución del conflicto
OPc	Observación participante con orientación comunicativa
PEC	Participación Educativa de la Comunidad
Rc	Relato Comunicativo
RIRC	Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida
NAM	Nuevas Masculinidades Alternativas
MTO	Masculinidad Tradicional Oprimida
MTD	Masculinidad Tradicional Dominante
TPD	Tertulias Pedagógicas Dialógicas
VdG	Violencia de Género

1. INTRODUCCIÓN

“Lo que es bello es bueno y quien es bueno también llegará a ser bello”

Safo. Poemas

“Las personas que han pasado por nuestra vida forman parte de nuestra persona;
aunque ya las hayamos olvidado, son un ingrediente de lo que
somos ahora y seremos en el futuro”

(Ramón Flecha, 2022, p.36)

Fue en el curso 1997-1998 cuando empieza mi labor docente, los cuatro primeros cursos como maestro tutor y a partir del curso 2001-2002 como especialista en Educación Física. Recuerdo que me pasaba todos los veranos preparando cada sesión, diseñaba cada ejercicio con el objetivo que buscaba y material que necesitaba, así año tras año, siempre con mucha ilusión y esfuerzo, pero con una sensación interna de que algo no cuadraba, el alumnado se lo pasaba bien, aunque no era una constante aparecían actitudes negativas o algún alumno o alumna estaba desmotivado y, ahora me doy cuenta de que, el alumnado más habilidoso es el que más disfrutaba y destacaba.

En el 2014-2015 y gracias a Blanca Febré descubrí el Seminario de escuela inclusiva “A hombros de gigante” (Valencia). Fue allí donde a través de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD) descubrí a Lev Vygotsky, Jerome Bruner, George H. Mead, Paulo Freire, Ramón Flecha, Eric Olin Wright, Barbara Rogoff, Eric Kandel, Jesús Gómez y muchos y muchas más. Las TPD son una herramienta para la formación permanente del profesorado que permite la construcción colectiva de conocimiento. Éstas se basan en los principios del Aprendizaje Dialógico (AD) y su objetivo principal es intercambiar las ideas, los sentimientos y las vivencias mediante el debate y el diálogo sobre lo leído. Para ello se seleccionan textos originales reconocidos por la comunidad científica internacional debido a su relevancia y utilidad en la práctica de las disciplinas a las que se refieren (Sociología, Psicología, Educación...), en el contexto de la actual sociedad de la información y desde una perspectiva crítica y comunicativa. Al principio del curso se escogen los libros o artículos científicos a leer y se dividen según el número de sesiones a realizar. Para cada sesión los y las participantes hacen una lectura previa de la parte correspondiente y seleccionan el párrafo o la idea que quieren compartir con el resto y es a partir de las diferentes aportaciones cuando el diálogo se va construyendo. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven sólo a partir de argumentos, no siendo necesario llegar a un consenso.

En el seminario, al inicio de cada curso escolar, realizamos la fase del sueño, en la que cada persona plasma en un papel su sueño educativo, luego se agrupan todos los sueños generando diferentes comisiones que harán que ningún sueño se quede sin cumplir. El seminario tiene una frecuencia mensual y se estructura en dos partes, una primera donde tiene lugar la TPD y una segunda donde trabajamos por comisiones. El primer curso

formé parte de la comisión de Grupos Interactivos (GI) y el segundo creamos la comisión de Amistad que duraría dos cursos, en ella leímos numerosas investigaciones sobre la amistad, y nos dimos cuenta de la importancia que tenía generar en las escuelas un contexto donde surgieran las mejores relaciones posibles. Mientras me llenaba de la mejor teoría posible me sumergí en la lectura de artículos académicos sobre las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) y el proyecto educativo Comunidades de Aprendizaje (CdA). Fue a través de esta formación pedagógica en evidencias científicas cuando mi práctica educativa generó impacto social (Esther Roca, Ana Inés Renta, Fernando Marhuenda y Ramón Flecha, 2021; Esther Roca, Elena Duque, Oriol Ríos y Mimar Ramis, 2021; Rocío García, Silvia Molina y Esther Roca, 2018).

Todo esto hizo que descubriera lo que era una educación de calidad, que solamente podía ser inclusiva, una educación que consigue la mejor convivencia y el máximo aprendizaje para cada niño y niña, una educación que transforma las desigualdades y no las reproduce, una educación que empodera a cada alumno y alumna, una educación que, indisolublemente, va unida a la formación docente, una educación que tiene impacto social y que asegura que cada alumno o alumna ve cumplido su derecho a la mejor educación posible. Todo ello ha significado el reencanto con la formación y con la profesión.

En el curso 2015-2016 obtuve el máster en Políticas de Igualdad y Género, en la Universidad Católica de Valencia, en el 2016-2017 en el Seminario de Valencia creamos la comisión de Educación Física (EF) y junto con personas maravillosas, docentes comprometidos y comprometidas, iniciamos un camino de transformación compartida. Ese mismo año formamos el Grup Tagore d'homes en diàleg, grupo que desde la perspectiva de las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM) busca construir relaciones afectivo sexuales igualitarias, que erradiquen todo tipo de violencia de nuestras vidas, de las escuelas e institutos y de la sociedad.

Fue en 2017-2018 cuando inicio mi doctorado en ciencias sociales. Acudí a la literatura científica, observando que no había investigaciones que estudiaran las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en EF en un contexto como el que yo tenía en mi escuela, todas las investigaciones se centraban en escuelas públicas. Tenía claro que mi objetivo

era mejorar el aprendizaje y la convivencia, al mismo tiempo que generar amistades. A partir de ese momento surgen las siguientes cuestiones:

¿Tendría éxito la implementación de las AEE en EF en un centro concertado que no es Comunidad de Aprendizaje (CdA)?

¿Mejoraría el aprendizaje, la convivencia y el clima escolar con la implementación de Grupos Interactivos (GI), la Participación Educativa de la Comunidad (PEC) y el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (MDPRC) en EF en un colegio concertado que no es CdA?

El área de EF ha sido, tradicionalmente, un área en la cual tienen lugar un gran número de conflictos ¿Cómo se podría mejorar tanto la convivencia como el aprendizaje en EF? ¿Se podrían propiciar amistades?

La literatura científica evidenciaba la mejora en el aprendizaje y la convivencia con la implementación de los GI, pero ¿qué podía hacer si no tenía voluntariado para poder implementar GI? En el curso 2018-2019, de la mano de José Manuel Castanedo, empecé a aplicar en las clases los Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida (RIRC) (José Manuel Castanedo-Alonso, 2021), un modelo educativo inclusivo que se fundamenta en los siete principios del Aprendizaje Dialógico (AD) y que me ofrecía la posibilidad de organizar el aula de tal manera que si contaba con voluntariado suficiente podía dividir la clase en grupos heterogéneos y realizar GI, y en el caso de no disponer de suficiente voluntariado para realizar GI, se podría implementar la PEC, es decir, todo el grupo clase realizaría el mismo reto, y el voluntariado apoyaría y gestionaría las interacciones, incluyendo, de esta manera, interacciones de apoyo más diversas en la organización de la clase.

El horizonte estaba claro, solo había que caminar hacia él. La investigación que presento forma parte de ese camino.

2. MARCO TEÓRICO

“La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica y científica como de sueños y utopía”

(Paulo Freire, 2009, p. 34)

“Lo mejor que podemos hacer, entonces, es tratar la lucha en favor del avance en las vías de la habilitación social como un proceso experimental en el que continuamente probamos y volvemos a probar los límites de las posibilidades y tratamos, en la medida de nuestras posibilidades, de crear nuevas instituciones que ensanchen estos mismos límites. Al hacerlo así no solamente imaginamos utopías reales, sino que ayudamos a hacerlas reales”.

(Erik Olin Wright, 2014)

2.1 Actuaciones Educativas de Éxito: mejorando el aprendizaje y la convivencia en la escuela

2.1.1 Proyecto INCLUD-ED

El proyecto INCLUD-ED *Estrategias de inclusión y cohesión social desde la educación* en Europa (Ramón Flecha, 2015) es un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea, desarrollado entre los años 2006 y 2011. Fue distinguido por la Comisión Europea como uno de los 10 proyectos destacados de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea, entre todas las áreas de conocimiento y siendo el único representante en el ámbito de las ciencias sociales (European Commission, 2011). Este proyecto, reconocido como la investigación de mayor rango científico y con mayores recursos existente en Europa sobre educación escolar, se llevó a cabo siguiendo la Metodología Comunicativa (MC) propuesta por Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha en 2006.

El proyecto INCLUD-ED, incluye el análisis de estrategias educativas con el propósito de superar desigualdades y fomentar la cohesión social, mientras examina aquellas que generan exclusión social. Se presta especial atención a cinco grupos vulnerables: mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades. Entre las contribuciones del proyecto, se destacan las AEE, identificadas como universales y eficaces en cualquier contexto. Estas AEE posibilitan la transferencia y recreación en comunidades y escuelas diversas, logrando mejorar tanto el éxito académico como la convivencia.

En el marco del proyecto INCLUD-ED, se llevó a cabo una exhaustiva revisión de las distintas modalidades de agrupación del alumnado (Ramón Flecha, 2015) presentes en los sistemas educativos europeos, y se evaluó su impacto en el rendimiento escolar. Se identificaron tres formas de agrupación del alumnado: “*mixture*”, “*streaming*” e “*inclusion*”.

El término “*mixture*” se refiere a la estructura tradicional del aula, donde toda la clase, caracterizada por su diversidad en niveles de aprendizaje, es atendida por un único docente. Con el objetivo de promover la equidad de oportunidades, todos el alumnado

comparte los mismos objetivos, contenidos y actividades, independientemente de sus características individuales. Aunque la intención es igualitaria, esta modalidad de agrupación enfrenta considerables dificultades para abordar la diversidad presente en las aulas.

En su comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo, la Comisión Europea (2006) conceptualiza el “*streaming*” como la adecuación del currículo a diversos grupos de alumnado, según su desempeño, dentro de una misma institución educativa. Otras denominaciones para referirse a esta modalidad de prácticas incluyen el término “*tracking*” en el contexto americano y la expresión “*setting*” en el Reino Unido, correspondientes al concepto europeo de “*streaming*”.

Esta estructura organizativa, objeto de análisis por INCLUD-ED en cuatro variantes distintas, surge como una respuesta adoptada por algunos sistemas educativos ante las dificultades para abordar la diversidad de alumnado y los diferentes niveles de rendimiento presentes en un aula cuando el modelo “*mixture*” resulta ineficaz. Una de las formas más habituales de “*streaming*” consiste en separar a los alumnos y las alumnas según su rendimiento, ya sea ubicándolos en aulas distintas o segregándolos dentro de la misma aula, bien en algunas o todas las asignaturas, con una asignación de recursos humanos adicional para atender a los diversos grupos. Sin embargo, investigaciones académicas han evidenciado los efectos negativos de esta modalidad tanto en la calidad como en la equidad de la educación.

Esta práctica amplifica las disparidades de rendimiento entre el alumnado y no conlleva una mejora global en su desempeño académico (Jan Terwel, 2005). Consecuentemente, el alumnado perteneciente a grupos vulnerables tiene una mayor probabilidad de ser asignado al grupo de menor rendimiento (Jomills Braddock y Robert Slavin, 1992; Maureen Hallinan, 1996; Samuel R. Lucas y Mark Berends, 2002), limitando sus oportunidades de movilidad ascendente y reduciendo la satisfacción con su posición en dicho grupo (Maureen Hallinan, 1996; Susan Hallam y Judith Ireson, 2007). El alumnado en niveles más bajos experimentan una reducción en el tiempo dedicado a actividades de aprendizaje, encuentran contenidos menos desafiantes, enfrentan una menor calidad de enseñanza y experimentan un ritmo de aprendizaje más lento (Jan Terwel, 2005; Jomills Braddock y Robert Slavin, 1992; Judith Ireson, 2005), al tiempo que reciben menos

estímulos para la reflexión y el pensamiento crítico (Barbara Fink Chorzempa y Steve Graham; Maika Watanabe, 2008). Además, ven disminuido el contenido de aprendizaje, se les enseñan habilidades de menor complejidad, resultando en un aprendizaje de inferior calidad (Henry Levin, 2001), lo que afecta negativamente su autoestima y aumenta las posibilidades de abandono escolar (Jomills Braddock y Robert Slavin, 1992).

Por otro lado, este tipo de agrupamiento reduce significativamente la influencia positiva que tienen los compañeros y compañeras con mejor rendimiento académico sobre el progreso de los alumnos y alumnas con un rendimiento inferior, al reducirse las interacciones conjuntas (Zimmer, 2003). Tanto la agrupación por "*streaming*" como el modelo "*mixture*" contribuyen al fracaso escolar y, como consecuencia, propician la exclusión social.

El proyecto INCLUD-ED postula que la modalidad de "*inclusion*" supera a las agrupaciones "*mixture*" y "*streaming*", al demostrar mejoras significativas tanto en los resultados de aprendizaje como en el ámbito de la convivencia. Al igual que "*mixture*", la "*inclusion*" implica agrupamientos heterogéneos, evitando la segregación del alumnado según su rendimiento académico o capacidad. Sin embargo, se distingue de "*mixture*" en que aborda la diversidad presente en el aula mediante acciones inclusivas específicas, orientadas a mejorar el rendimiento de los alumnos y alumnas con desempeño más bajo, haciendo uso de los recursos disponibles.

La modalidad "*inclusion*" comprende un conjunto de actuaciones educativas que ofrecen una respuesta efectiva a la diversidad de alumnado, considerando tanto sus niveles de aprendizaje como sus contextos socioeducativos. Este enfoque prescinde de la adaptación del contenido a diferentes niveles de los y las estudiantes y evita la creación de grupos de nivel, contribuyendo así a la equidad de oportunidades y resultados. Estas prácticas se fundamentan en mantener la heterogeneidad en el aula, incorporando al mismo tiempo recursos para abordar esta diversidad (Rosa Valls y Leonidas Kyriakides, 2013). Cabe destacar que la relevancia de estos recursos no radica únicamente en su cantidad, sino en la manera en que son utilizados y organizados, como señalan Eric A. Hanushek y Ludge Woessmann (2005).

En el marco del agrupamiento denominado "*inclusion*", se organiza al alumnado de manera heterogénea, reasignando y reorganizando los recursos disponibles de manera óptima

para satisfacer eficazmente las necesidades de todo el estudiantado, sin la necesidad de dividirlos o segregarlos por niveles de aprendizaje. Se destaca que la redistribución de recursos en entornos inclusivos contribuye al mejor rendimiento de todo el alumnado, según lo indicado por Ramón Flecha (2015). Estos recursos disponibles pueden incluir, además, la participación de voluntarios y voluntarias de la comunidad. Si existen especialistas, como psicopedagogos, logopedas o maestros de apoyo, estos se incorporan al aula ordinaria. En el caso de agrupamientos de los y las estudiantes, se lleva a cabo de manera inclusiva y en grupos heterogéneos, preservando la diversidad del aula e integrando recursos internos que brinden apoyo compartido para que todos y todas alcancen los mismos contenidos de aprendizaje.

El objetivo central de esta modalidad de organización es facilitar que todo el alumnado acceda al currículo ordinario sin reducciones, proporcionando apoyos como docentes de apoyo, asistencia entre pares, y participación de voluntarios, entre otros, con el fin de asegurar el seguimiento de los contenidos de aprendizaje por parte de todos los y las estudiantes. Esta manera de organización potencia la colaboración entre iguales y se ha demostrado que aumenta la interacción en el proceso de aprendizaje, promoviendo el respeto mutuo, la autoestima, la solidaridad, la aceptación de la diversidad y la formación de altas expectativas, como evidencian estudios previos (Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y Rosa Valls, 2009; Ramón Flecha, 2015; Robert E. Slavin, 1981; Robert J. Stevens y Robert E. Slavin, 1995).

En el contexto del agrupamiento “*inclusion*” se fomenta la colaboración entre iguales a través de una mayor interacción, se cuenta con el respaldo de adultos de la comunidad dentro del aula, se tiene en consideración las inteligencias culturales y se implementa el aprendizaje dialógico (Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y Rosa Valls, 2009; Ramón Flecha, 1997). Además, “*inclusion*” conlleva un apoyo adicional en el aula y la extensión del tiempo de aprendizaje para los y las estudiantes con rendimiento más bajo, combinado con expectativas académicas elevadas (Jo Boaler, 2006; Jomills Braddock y Robert Slavin, 1992; Rachel Lotan, 2006).

El Proyecto INCLUD-ED identifica tres modalidades de acciones inclusivas, a saber: la configuración de aulas heterogéneas mediante la reorganización de recursos, la extensión del tiempo de aprendizaje, y la implementación de un currículo inclusivo

individualizado. La extensión del tiempo de aprendizaje constituye una medida inclusiva que implica la provisión de actividades de refuerzo y clases adicionales en un horario no lectivo, como al mediodía o al finalizar la jornada escolar. Esta prolongación del tiempo de aprendizaje busca brindar un respaldo adicional al alumnado con mayores dificultades o que reciben un menor apoyo en el hogar, sin excluirlos del aula mientras sus compañeros y compañeras participan en las actividades regulares y, con frecuencia, en el currículo oficial (Ramón Flecha, 2015).

La investigación enmarca diversas modalidades para llevar a cabo esta práctica educativa inclusiva, que incluyen la oferta de clases de repaso por parte de los docentes, la disponibilidad de horas de consulta o la organización de grupos de jornada ampliada. También se menciona el apoyo lingüístico ofrecido por docentes a estudiantes inmigrantes y la provisión de clases de apoyo para estudiantes con distintas capacidades, acelerando así su proceso de aprendizaje para su participación efectiva en las clases regulares.

Los programas o proyectos que se ofrecen en horario extraescolar con el propósito primordial de acelerar el aprendizaje reciben diversas denominaciones según los países, tales como “*homework clubs*” (clubes de deberes), “*tutored libraries*” (biblioteca tutorizada), club de escritura extraescolar, entre otros. No obstante, los objetivos son los mismos. Por lo general, es el cuerpo docente quien, con la colaboración de voluntarios y voluntarias de la comunidad, organiza estos espacios de aprendizaje, permitiendo así la ampliación del número de alumnos y alumnas y facilitando una variedad de interacciones que contribuyen al incremento del aprendizaje (Itxaso Tellado y Simona Sava, 2010). Dichas actividades se diseñan para reforzar el contenido académico, destacando su relevancia para el alumnado más desfavorecido, que habitualmente carece de apoyo en el entorno hogareño, así como para aquellos y aquellas con necesidades específicas de apoyo educativo.

La biblioteca tutorizada, organizada durante el horario no lectivo, acoge la participación tanto del alumnado como de voluntarios, pudiendo también contar con la presencia de docentes. La presencia de voluntariado diferente al que acude al aula diversifica las interacciones de aprendizaje. Los adultos que desempeñan funciones de voluntariado ofrecen explicaciones y respuestas que difieren de las proporcionadas por los tutores y

tutoras habituales (Rosa Valls y Leonidas Kyriakides, 2013), lo que enriquece el proceso de aprendizaje. Esta dinámica permite al alumnado comprender que el aprendizaje no se limita al entorno del aula y a la jornada escolar, sino que puede ocurrir fuera del horario lectivo, en contextos diversos y con personas distintas.

La lectura dialógica, identificada como una actividad inclusiva en el marco del proyecto INCLUD-ED, constituye una práctica que se lleva a cabo en diversos momentos (tanto durante el horario escolar como en periodos extraescolares), en contextos variados y en distintos espacios (desde el aula ordinaria, biblioteca y aulas de estudio, hasta el hogar y la biblioteca tutorizada, entre otros). Además, esta actividad se extiende a la comunidad, abarcando la formación de familiares y la lectura en el domicilio, y se realiza con la participación de múltiples personas, como amistades, familiares, profesorado, personas de la comunidad, compañeros y compañeras. La idea es ofrecer más espacios de lectura, con más tiempos y más personas.

La lectura dialógica (Gordon Wells y Rebeca Mejia, 2006; Marta Soler, 2001), conceptualizada como el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto con la finalidad de reflexionar conjuntamente sobre el mismo, potencia la comprensión lectora mediante la interacción (Heather Weiss, Suzanne Bouffard, Beatrice Bridglall y Edmund Gordon, 2009). A través de esta práctica, los niños y niñas de diversos entornos sociales experimentan mejoras en sus habilidades comunicativas y niveles de lectura (Ramón Flecha, 2015). La aceleración en el aprendizaje de la lectura y la escritura derivada de la lectura dialógica está condicionada por la naturaleza de las interacciones que se establecen (Rosa Valls, Marta Soler y Ramón Flecha, 2008). Cuando la persona adulta y el niño o niña dialogan sobre el texto, discutiendo sus comprensiones y interpretaciones, fomentan la reflexión crítica (Gordon Wells, 2009; Gordon Wells y Rebeca Mejia, 2006).

Una manifestación de la práctica de la lectura dialógica que implica la participación de madres y padres es el Programa de Padres Lectores. En este programa, los familiares acompañan a sus hijos e hijas a la escuela en las primeras horas de la mañana y participan conjuntamente en sesiones de lectura en el aula. Esta modalidad individualizada de lectura conlleva un aumento significativo en la motivación y en la capacidad lectora de los niños y niñas, al garantizar la realización diaria de actividades de lectura (Ramón Flecha, 2015).

Un ejemplo adicional de lectura dialógica es el programa “*Reading Buddies*”, en el cual alumnado de los últimos cursos de primaria son emparejados con compañeros y compañeras de infantil o de los primeros cursos de primaria, brindándoles apoyo en la práctica de la lectura a través de interacciones dialógicas más cercanas. La implementación de esta actividad se adapta a diferentes espacios y horarios, siendo organizada por cada centro escolar según sus posibilidades.

Asimismo, la lectura dialógica también se puede llevar a cabo a través de una AEE, las Tertulias Dialógicas. Estas tertulias, basadas en el AD, se centran en la construcción colectiva de significado y conocimiento. Para la realización de estas tertulias, se toman como referencia las obras destacadas en distintas disciplinas humanas, como ciencia, arte, música o literatura. Dependiendo del tipo de lectura, las tertulias adoptan diversas denominaciones, como Tertulias Literarias Dialógicas, Tertulias Matemáticas Dialógicas, Tertulias Musicales Dialógicas, Tertulias Artísticas Dialógicas, Tertulias Pedagógicas Dialógicas, entre otras. A través de las tertulias dialógicas, se fomenta la inclusión de estudiantes sin distinción de género, cultura, edad o capacidad en la apreciación de la cultura clásica universal y en la comprensión del conocimiento científico acumulado a lo largo del tiempo.

El desarrollo de la Tertulia Literaria Dialógica implica que los y las participantes acuerden previamente el número de páginas que se abordarán en la próxima sesión. Cada persona leerá estas páginas de manera individual o en compañía de otra persona, fomentando así la práctica de la lectura compartida. Durante la tertulia, los y las participantes se congregan en un círculo, con un moderador o moderadora designado para garantizar la incorporación de los siete principios del AD. En este contexto, cada participante comparte con el grupo la idea o párrafo que ha seleccionado durante la lectura, expresando sus reflexiones, razones para la elección y conexiones personales con el texto.

A través del diálogo y las contribuciones de los y las participantes, se genera un intercambio de ideas y opiniones que facilita un análisis más profundo del texto y de las reflexiones que ha provocado. Este proceso promueve la construcción de nuevos conocimientos. Las tertulias pueden ser realizadas por diversos agentes de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, familias, la colaboración conjunta de estudiantes y familias, miembros de la comunidad y, por último, el profesorado. Independientemente

de la cultura, clase social, grupo étnico o niveles de conocimiento previo, los y las participantes experimentan mejoras en habilidades comunicativas, aprendizajes, niveles de lectura y capacidad de reflexión crítica. Simultáneamente, las tertulias contribuyen a un mayor conocimiento mutuo entre las personas participantes, fortaleciendo la convivencia, las conductas prosociales y los sentimientos de amistad y solidaridad (Carme García, Regina Gairal, Ariadna Munte y Teresa Plaja, 2018; Cristina Pulido y Brigita Zepa, 2010; Garazi López y Ramón Flecha, 2021; Jesús Marauri, Beatriz Villarejo y Rocío García, 2020; Ma Ángeles Serrano, Jasmina Mirceva y Rosa Larena, 2010; Rocío García, Lourdes Villardón, Zoe Martínez y Jesús Marauri, 2020).

La organización del aula en grupos heterogéneos presenta beneficios significativos para estudiantes con capacidades diferentes, generando mejoras tanto en los resultados académicos como en el autoconcepto, en comparación con su ubicación en aulas de educación especial (Frank Fitch, 2003; Jane N. Juster y John Durrett, 2003; Jon Myklebust, 2006). Esta modalidad también ofrece al alumnado capacidades diferentes aprendizajes de alta calidad (Rocío García, Silvia Molina y Esther Roca, 2018), mayores oportunidades de interacción con compañeros y compañeras más capaces, acceso a un mayor apoyo, y mejora de habilidades sociales y relacionales, contribuyendo así a su preparación para la independencia futura (Robyn Hess, Amy Molina y Elizabeth Kozleski, 2006).

Además, la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes en aulas ordinarias repercute positivamente en sus compañeros y compañeras, proporcionándoles nuevas oportunidades de aprendizaje (Douglas Fisher, Virginia Roach y Nancy Frey, 2002; Gail McGregor y Timm Vogelsberg, 1998).

Entre las muchas contribuciones del Proyecto INCLUD-ED, se destaca la identificación de las AEE, las cuales superan los buenos resultados de las “buenas prácticas” y los excelentes resultados, restringidos a contextos concretos, de las “mejores prácticas”. La investigación ha evidenciado que las AEE obtienen resultados sobresalientes en contextos diversos, lo que facilita su aplicabilidad y recreación en diferentes entornos escolares, independientemente de sus características específicas, con el objetivo de mejorar tanto la convivencia como el éxito escolar (Ramón Flecha, 2015). De las AEE, dos características destacan como fundamentales para el logro del éxito escolar de todo el estudiantado: la

formación de grupos heterogéneos, que incluyen a alumnos y alumnas con diversos niveles de competencia, y la reorganización de los recursos humanos para abordar las necesidades de todo el estudiantado dentro de una misma aula (Ramón Flecha, 2015).

Existen numerosas evidencias que respaldan la mejora de la vida y el aprendizaje en diversos contextos a través de la implementación de las AEE. Dichas evidencias se han observado en diversos entornos, como el alumnado de culturas minoritarias (Rosa Valls y Leonidas Kyriakides, 2013), escuelas ubicadas en áreas marginadas (Javier Díez, Tatiana Santos y Pilar Álvarez, 2013; Ramón Flecha y Marta Soler, 2013), instituciones educativas para adultos (Adriana Aubert, Beatriz Villarejo, Joan Cabré y Tatiana Santo, 2016; Montse Sánchez Aroca, 1999), centro de protección de menores (Marisa Salceda, Ana Vidu, Adriana Aubert y Esther Roca, 2020), escuelas de educación especial (Elena Duque, Regina Gairal, Silvia Molina y Esther Roca, 2020; Rocío García, Silvia Molina y Esther Roca, 2018), entornos penitenciarios (Pilar Álvarez, Rocío García, Lidia Puigvert, Cristina Pulido y Tinka Schubert, 2018), entre otros. A nivel curricular, la investigación ha destacado los beneficios de implementar AEE en diversas áreas, abordando, por ejemplo, la lengua castellana (Lourdes Villardón, Rocío García, Lara Yáñez y Ana Estévez, 2018), segundas lenguas (Zubiri Harkaitz, Ana Vidu, Oriol Ríos y Teresa Morlà, 2020), matemáticas (Javier Díez, Ainhoa Flecha, Rocío García y Silvia Molina, 2018; Rocío García y Javier Díez, 2015), EF (Javier Olaya, Miguel García, Salvador García y Alberto Ferriz, 2020; José Manuel Castanedo-Alonso, 2021; Marcos Castro, 2015; Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga, 2014; Marta Capllonch, Sara Figueras y Marcos Castro, 2018; Marta Capllonch, Sara Figueras y Teresa Lleixa, 2014; Rubén Pérez, 2014; Sara Figueras, Jordi Calvo y Marta Capllonch, 2014), entre otras áreas.

Las AEE contribuyen simultáneamente a la equidad y la eficiencia, permitiendo que las instituciones educativas logren resultados educativos positivos para todo el alumnado, con un enfoque particular en aquellos y aquellas que enfrentan un mayor riesgo de exclusión social.

Tabla 1. *Actuaciones Educativas de Éxito.*

1. Las AEE son las siguientes:

Grupos interactivos
Tertulias Dialógicas
Formación de familiares
Participación educativa de la comunidad
Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos
Formación dialógica del profesorado

En cualquier institución educativa, es factible la implementación de una o más AEE. Cada docente, en el ámbito de su especialidad o tutoría, puede implementarlas, incluso si otras áreas optan por prácticas distintas. Sin embargo, son las CdA las que, a través de una propuesta de transformación educativa, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y la convivencia de todos y todas, orientan su rutina diaria conforme a los principios del AD e implementan todas las AEE de manera coordinada y sistemática. Este proyecto de escuela tiene como objetivo democratizar el proceso de aprendizaje, y para lograrlo, las CdA implementan rigurosamente las AEE como parte integral de su práctica educativa. Se define una CdA como un proyecto de transformación social y cultural en una institución educativa y su entorno, con el propósito de alcanzar una sociedad de la información accesible para todos y todas, basada en el aprendizaje dialógico. Este enfoque implica una participación activa de la comunidad, extendiéndose a todos los espacios, incluyendo el aula (Rosa Valls, 2000, p. 8).

En la actualidad se encuentran numerosos proyectos de investigación, la mayoría derivados del proyecto INCLUD-ED, que han puesto de manifiesto los beneficios universales derivados de la implementación de las AEE (tabla 2).

Tabla 2. *Proyectos de investigación relacionados con las AEE.*

<i>INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. European Commission, 6th Framework Programme. (2006-2011)</i> <i>Objetivo:</i> Analizar, a nivel internacional, las estrategias educativas que fomentan la cohesión social y contribuyen a superar desigualdades, y las estrategias educativas que generan exclusión social, especialmente en grupos vulnerables y marginalizados. <i>Resultados:</i> Se identifican las AEE: GI, PEC, tertulias literarias dialógicas, formación de familiares, formación dialógica del profesorado y MDPRC
<i>MIXTRIN. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: “Mixture”, “Streaming” e “Inclusion”. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia. (2008-2011). Referencia EDU2008-04098.</i> <i>Objetivo:</i> Identificar las características y la intensidad que tienen lugar las diversas modalidades de agrupación del alumnado en el sistema educativo español y establecer las relaciones entre las tres formas de agrupación y el éxito educativo del alumnado. <i>Resultados:</i> Las escuelas que apuestan por el modelo “<i>inclusión</i>” obtienen una mejora de aprendizaje y rendimiento académico en comparación con “<i>mixture</i>” y “<i>streaming</i>”. La
<i>Juega, Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y</i> participación de la comunidad es clave para poder implementar los grupos interactivos y la extensión del tiempo de aprendizaje. <i>Objetivo:</i> Identificar los conflictos que tienen lugar en EF y en el deporte, y fomentar estrategias para la resolución de los conflictos en el marco de escuelas comunidad de aprendizaje mediante el MDPRC.

ChiPE. *Children's personal epistemologies: capitalizing children and families knowledge in schools towards effective learning and teaching. European Commission, 7th Framework Programme. Marie Curie Actions. (2013-2015)*

Resultados: De entre los diversos modelos de resolución de conflictos el MDPRC se erige como el mejor para garantizar la prevención y la solución, ya que parte del apoyo de toda la comunidad educativa en diálogo igualitario.

Objetivo: Contribuir a minimizar la brecha entre los tipos y contextos de aprendizaje y las epistemologías individuales del alumnado mediante el examen de la epistemología personal del alumnado de la escuela primaria, los docentes y las familias participantes en las aulas basadas en el diálogo.

Resultados: Un contexto dialógico orientado al alumnado, con actuaciones como las tertulias literarias dialógicas o los GI, entre otras, fomenta el rendimiento académico¹.

EDU-FAM. *Mejora del Sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables. Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación. (2013-2016). Referencia EDU2013-47731-R.*

Objetivo: Determinar las características y el impacto de los programas de formación de familiares dirigidos a familias vulnerables y promovidos desde centros educativos de educación primaria.

Resultados: La formación de familiares que obtiene buenos resultados incorpora, además de otras características, los GI y un enfoque dialógico del aprendizaje. La formación de familiares genera beneficios para los familiares, beneficios para la participación, la convivencia y el aprendizaje del alumnado, además de beneficios para el barrio y la comunidad²

¹ Información en <https://cordis.europa.eu/project/id/332200/reporting/es>

² Información en https://pedagogia.fcep.urv.cat/edufam/wpcontent/uploads/2015/02/research_brief_edufam.pdf

SEAS4All. Schools as Learning communities in Europe: Successful Educational Actions for all. Programme ERASMUS + 2015 SPAIN. (2015-2017) Record number 2015-1-ES01-KA201-016327.

Objetivo: Contribuir a la transferibilidad de las AEE a centros educativos europeos.

Resultados: La implementación de las AEE en escuelas CdA produce mejoras de los aprendizajes en todo el alumnado, aumento de la confianza y la motivación para el aprendizaje, mejora la convivencia y las actitudes de solidaridad, el aprendizaje tiene más significado y calidad para toda la comunidad educativa y participación real de las familias y toda la comunidad³

STEAP4SEAS. Social transformation trough educational policies based on successful educational actions. Programme ERASMUS + 2016 Spain. (2016-2018). Referencia EDU2015-66395.

Objetivo: Fomentar el desarrollo de políticas educativas que propicien la inclusión de alumnado desfavorecido sobre las AEE.

Resultados: Elaboración de una guía política que fomente la creación y reformulación de políticas educativas basadas en actuaciones respaldadas por evidencias científicas.

IMP-EXIT. Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social. Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación (2016- 2018). Referencia EDU2015-66395

Objetivo: Desarrollar entornos dialógicos e interactivos de aprendizaje en aulas de primaria para aumentar tanto el rendimiento académico como el desarrollo emocional y social del alumnado.

³ Para saber m.s del proyecto SEAS4All https://ec-europa.eu.translate.google/social/main.jsp?catId=1416&langId=en&reviewId=286&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc

Resultados: Mejora de la comprensión lectora, matemática y conducta prosocial tras la implementación de GI y tertulias literarias dialógicas⁴

INTER-ACT. *Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional: mejora del desarrollo, de la convivencia y del aprendizaje. Programa Estatal de I+D+I orientado a retos de la sociedad (2018-2020). Referencia*

Objetivo: Medir el impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el aprendizaje, el desarrollo y las relaciones entre el alumnado con necesidades específicas y las condiciones que aumentan su impacto.

Resultados: Los entornos interactivos de aprendizaje ofrecen un aprendizaje de alta calidad, una mejora en el bienestar personal y relaciones seguras y de apoyo para el alumnado con necesidades específicas y aumento en las habilidades sociales, promoviendo, de esta manera, su inclusión social y educativa⁵

EnlargSEAS. *Extending successful educational actions in Europe. Programme ERASMUS + 2018 Spain. (2019-2021).*

Objetivo: Extender a nuevos países la red de escuelas iniciada por el proyecto SEAS4ALL que implementan y comparten AEE en Europa.

Resultados: Aumento del número de escuelas que implementan AEE, aumento del impacto político, ampliación de la red de colaboración de escuelas que llevan a la práctica AEE, incremento del profesorado que basa su formación en evidencias científicas⁷.

ALLINTERACT. *Widening and diversifying citizen engagement in science. Programa Europeo dentro del H2020. (2020-2023).*

Objetivo: Crear nuevos conocimientos sobre cómo transformar la participación ciudadana y descubrir nuevas formas de involucrar a los actores sociales.

⁴ Para saber más del proyecto IMP-EXIT <https://imp-exit.deusto.es/objetivos/>

⁵ Para saber más del proyecto INTER-ACT <https://interact.deusto.es/objetivos/>

Resultados: Los resultados esperados son elaboración de indicadores para medir el impacto en el trabajo, cooperación efectiva entre ciencia y sociedad y contratación de nuevos talentos para la ciencia⁶

INTER-ACT. Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional. Ministerio de Economía y Competitividad. EDU-2017-88666-R. (2018- 2020)

Objetivo: Evaluar el impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el aprendizaje, el desarrollo y la relaciones entre el alumnado con discapacidades y las condiciones que incrementan su impacto

Resultados: Impacto en el profesorado al adoptar un enfoque dialógico, aumento en las altas expectativas hacia el alumnado y priorización en el fomento de las interacciones de calidad. Adopción de una conciencia científica entre el profesorado participante en la investigación.

IMP-EXIT. Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social. Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2015-66395-R. (2016-2018)

Objetivo: Desarrollar entornos interactivos y dialógicos de aprendizaje en las aulas de primaria para mejorar el rendimiento académico así como el desarrollo emocional y social de todo el alumnado.

Resultados: Mejora en el rendimiento académico y el desarrollo emocional y social de todo el alumnado.

La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. EDU2008-04442/EDUC. (2008-2011)

⁶ Para saber más sobre ALLINTERACT

https://allinteracteu.translate.google/about/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc

Objetivo: Analizar los enfoques teóricos que han guiado las prácticas educativas en centros de primaria y secundaria obligatoria con alumnado inmigrante a nivel internacional y nacional.

Analizar prácticas educativas que se están llevando a cabo en centros educativos de primaria y secundaria obligatoria con un elevado número de alumnado inmigrante

Resultados: La participación de los familiares, la colaboración activa de éstos con el centro educativo, la implicación, la entrada en el aula, una buena comunicación y una relación fluida generan más implicación, más motivación y una mejora de los resultados académicos y de la convivencia.

Como hemos indicado con anterioridad (Tabla 1), son seis las AEE existentes; a continuación, se exponen exclusivamente las tres que han sido implementadas en las clases de EF y que constituyen parte integral de esta investigación.

2.1.2 Grupos interactivos

Jerome Bruner (2012) propuso la transformación de las aulas escolares en subcomunidades de aprendizaje mutuo, donde el maestro o maestra no ostenta el monopolio del conocimiento, y el alumnado colabora entre sí. De manera similar, Gordon Wells (2001) introdujo el concepto de comunidades de indagación dialógica, argumentando que las escuelas deben crear entornos de acción e interacción colaborativa donde el grupo alcance resultados que individualmente ninguno de sus componentes habría logrado por sí mismo. Ambas propuestas se fundamentan en las interacciones dialógicas y heterogéneas dentro del grupo de pares como elementos clave para fomentar el aprendizaje y lograr mejoras académicas. Estas interacciones generan un mayor conocimiento colectivo que el que podría obtenerse de manera individual (Carmen Elboj y Reko Niemela, 2010). Los GI, se basan en esta visión dialógica e interactiva del aprendizaje, incorporando a una persona adulta en estas interacciones para diversificar los entornos de interacción.

Los GI es una de las seis AEE que se identifica en el proyecto INCLUD-ED (Ramón Flecha, 2015), siendo una forma concreta de agrupar al alumnado en el aula, teniendo en cuenta y gestionando la diversidad existente (José Peirats y María López, 2013; Rosa Valls y Leonidas Kyriakides, 2013) y los recursos disponibles tanto en la escuela como fuera de ella, con el objetivo de conseguir el éxito académico de todo el alumnado. Según

las investigaciones científicas, los GI es la organización de aula que produce mayores mejoras (Carmen Elboj y Reko Niemela, 2010; Esther Oliver y Suzanne Gatt, 2010). En lugar de emplear los recursos humanos para segmentar al alumnado y brindar apoyo fuera del aula o un plan de estudios adaptado, la escuela considera los recursos humanos disponibles (profesorado de apoyo, educación especial, familiares, voluntariado, mediadores, etc.) y los reorganiza para proporcionar apoyo directamente en el aula. En consecuencia, se observa un aumento en la presencia de adultos en el aula, lo que implica una ampliación de los recursos cognitivos para facilitar un aprendizaje más eficaz por parte del alumnado.

La presencia de un mayor número de adultos en el aula contribuye a acelerar el ritmo de aprendizaje, generando un impacto positivo en el conjunto del alumnado, con beneficios particularmente significativos para aquellos en situaciones desfavorables (Ramón Flecha, 2015). Los beneficios de trabajar en GI son múltiples (Esther Oliver y Suzanne Gatt, 2010). Por un lado, al contar con un mayor número de adultos en el aula, se reduce la carga de trabajo de cada adulto en términos de estudiantes a cargo. Sin embargo, la reducción de la proporción no es la única característica relevante. La participación voluntaria de adultos en el tiempo libre, específicamente para apoyar el aprendizaje, implica para el alumnado comprender la importancia de su educación, experimentar la solidaridad y la preocupación por su desarrollo. De esta manera, los GI facilitan la apertura del centro educativo a la comunidad, ampliando los recursos disponibles en el aula y proporcionando modelos diversos, ya que las personas voluntarias pueden ser de condiciones muy diferentes.

Los GI consisten en dividir el aula en grupos heterogéneos de igual número de estudiantes, diversificados en términos de nivel de aprendizaje, género, etnia, nacionalidad, clase social, origen u otros criterios pertinentes. Su fundamentación teórica descansa en los principios teóricos del AD, constituyendo la modalidad de organización de aula que ha demostrado ofrecer los mejores resultados, tanto en términos de convivencia como de rendimiento académico (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013; Estefanía Fernández, 2014; Ramón Flecha, 1997).

Los GI promueven la interacción (Patricia Melgar, 2015) y el diálogo entre el alumnado, facilitando un aprendizaje más efectivo y rápido. En este diálogo, cada individuo aporta debido a la posesión de inteligencia cultural compartida por todos y todas (Marcos Castro,

Aitor Gómez y Ana María Macazaga, 2014). Los GI incrementan y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Esta modalidad se destaca por ser inclusiva, ya que, además del docente principal, se incorpora la asistencia de otros adultos. Este enfoque evita que algún estudiante deba abandonar el aula para aplicarle adaptaciones curriculares, las cuales se han asociado con un aumento en el fracaso escolar, especialmente en el caso de la segregación estudiantil, y en la generación de conflictos (Rosario Ordóñez-Sierra y Margarita Rodríguez, 2016). En cambio, los GI logran una aceleración del aprendizaje en todas las áreas para todos los estudiantes (Bernat Oro y Javier Díez-Palomar, 2018; Juan García, Sandra López y Ma Carmen Sánchez, 2021; Rocío García y Javier Díez, 2015), así como en valores (Loes Meeussen, Filip Agneessens, Ellen Delvaux y Karen Phaet, 2018), emociones y sentimientos como la solidaridad (Carmen Elboj y Reko Niemela, 2010; José Peirats y María López, 2013) y la amistad (Carmen Álvarez y Ignasi Puigdemívol, 2014; Edurne Chocarro y Sara Molla, 2017; Maite Santiago, Harkaiz Zubiri y Rocío García-Carrión, 2023). El aceleramiento en el aprendizaje no solo se experimenta entre el alumnado con menor conocimiento inicial, sino que también se observa entre aquellos y aquellas con mejor rendimiento. Estos últimos no necesitan esperar a que los demás alcancen su nivel, ya que, al explicar con éxito una tarea a los demás, refuerzan sus capacidades metacognitivas al verbalizar su pensamiento, aumentando su conciencia de conocimientos, identificando malentendidos y lagunas, y profundizando en la comprensión de procedimientos y conceptos abstractos.

La organización flexible de los GI persigue optimizar las interacciones entre sus integrantes, promoviendo la comunicación (Estefanía Fernández, 2015b, 2017); el proceso de aprendizaje (Carmen Elboj y Reko Niemela, 2010) y la motivación (Edurne Chocarro y Magdalena Saenz de Jubera, 2016; Patricia Melgar, 2015).

El tiempo total de la clase estará dividido en el número total de actividades a realizar. Usualmente, se reserva un período al final de la sesión con el propósito de llevar a cabo la evaluación. Cada grupo de estudiantes participa en una tarea diferente, y todas las tareas tienen una duración uniforme, generalmente de 15 o 20 minutos. Al finalizar el tiempo asignado para cada actividad, los estudiantes avanzan hacia la siguiente. Por ejemplo, si la duración total de la clase es de una hora y se han programado cuatro actividades, cada una abarcaría un periodo de 15 minutos (Rosa Valls y Leonidas Kyriakides, 2013). En el caso de que se contemple realizar un “*feedback*” o retroalimentación final, que incluya la

evaluación y comentarios de los participantes, se podría reducir la duración de cada actividad a 12 minutos, reservando así 12 minutos adicionales para dicha evaluación y comentarios finales. De esta manera, al concluir la sesión, cada estudiante habría participado de manera rotativa en todas las actividades programadas.

Cada actividad está dinamizada por un voluntario o voluntaria, que puede ser un profesor adicional, un miembro de la familia o un voluntario de la comunidad. Este voluntario o voluntaria asume la responsabilidad de dinamizar el grupo, promoviendo la interacción entre el alumnado para abordar las tareas asignadas. Además, proporciona apoyo y facilita la asistencia mutua entre los miembros del grupo, al mismo tiempo que expone a los alumnos y alumnas a una variedad más extensa y enriquecedora de interacciones de aprendizaje.

En cuanto a la preparación de las sesiones de GI el profesorado asume la responsabilidad de diseñar la sesión, asegurando una coherencia entre las diversas tareas que realizarán los distintos grupos. En este contexto, se elabora una actividad específica para cada pequeño grupo, la cual puede llevarse a cabo en un periodo breve. Previamente, se explican los contenidos a abordar, se prepara todo el material necesario, se asigna a cada estudiante a un grupo y se distribuye el tiempo de manera planificada (Adriana Aubert y Carme García, 2001).

El voluntariado, que puede comprender a familiares, profesores jubilados, profesores de apoyo, estudiantes universitarios, profesionales del entorno local, entre otros, debe mantener expectativas elevadas con respecto a todos los estudiantes. En cuanto a la organización, el o la docente se encarga de coordinarse con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera, tomando decisiones de manera conjunta mediante un diálogo igualitario. A su vez, el voluntariado está familiarizado con la actividad que va a dinamizar y se coordina con el profesor o profesora para llevarla a cabo con éxito.

Durante la realización de los GI el profesorado a cargo del aula no asume la responsabilidad de supervisar un grupo específico, sino que realiza funciones de observación y coordinación de la clase en su totalidad, abordando dudas y problemas grupales. La responsabilidad de abordar las diversas actividades recae en los y las estudiantes, quienes, a través del diálogo, colaboran en la resolución de las tareas. Aquel estudiante que finaliza una actividad antes que los demás brinda ayuda a sus iguales

(Andrea Khalfaoui, Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón y Elena Duque, 2020), generando un diálogo e interacciones que impulsan el aprendizaje colectivo, beneficiando a todo el grupo y no exclusivamente al o la estudiante que avanza a un ritmo más lento (Diego Navarro, Teresa Gómez, María Padrós y Esther Roca, 2021).

En paralelo, el voluntariado, cuyas expectativas hacia todos los y las estudiantes deben ser elevadas (Jordi Muntaner, Carmen Pinya y Begoña De la Iglesia, 2015), dinamiza y fomenta las interacciones entre el estudiantado, garantiza la participación de todos y todas en la actividad y la resolución exitosa de la tarea. Asimismo, promueve la colaboración y solidaridad entre el alumnado.

En lo que concierne al proceso de aprendizaje, la participación en pequeños grupos contribuye a mejorar el rendimiento académico (Maurice Galton, Linda Hargreaves y Toni Piel, 2009; Sue Waite, 2012) al propiciar la comunicación entre los integrantes del grupo (Sandra Racionero, 2010). Este enfoque también promueve la adquisición de diversas estrategias de razonamiento y resolución de problemas. La realización de múltiples actividades en intervalos cortos incita al estudiantado a esforzarse por completar cada tarea y progresar a la siguiente, incrementando así el número de actividades finalizadas al término de la sesión. Dado que el objetivo principal es el aprendizaje integral de todo el alumnado, se fomenta la enseñanza mutua y la colaboración entre iguales (Morton Deutsch, 1949), incorporando así el elemento de la relación y la interdependencia positiva (Allison Ryan y Sungok Serena Shim, 2012; Peggy Roussel, Andrew J. Elliot y Roger Feltman, 2001); entre los integrantes del grupo. Los GI buscan aumentar y diversificar las interacciones del alumnado (Silvia Molina, Jesús Marauri, Adriana Aubert y Ramón Flecha, 2021) con el propósito de alcanzar mayores niveles de *dialogicidad* y mejorar el aprendizaje (Rosa Valls y Leonidas Kyriakides, 2013).

La implementación de los GI contribuye a mejorar la convivencia escolar (Javier Díez, Rocío García, Linda Hargreaves y María Vieites, 2020), promoviendo simultáneamente la autoestima y facilitando la adquisición de conocimientos instrumentales de manera equitativa para todos y todas. Asimismo, se observa una mejora en el autoconcepto (Suzanne Gatt, Ignasi Puigdemívol y Silvia Molina, 2010) y en las expectativas positivas. Los GI propician un aumento en la participación de la comunidad educativa en la institución escolar, generando paralelamente un incremento en los recursos y

conocimientos disponibles para brindar apoyo al estudiantado. De esta manera, el éxito académico de todo el alumnado se convierte en un asunto de relevancia comunitaria (Rosa Valls y Leonidas Kyriakides, 2013).

2.1.3 Participación educativa de la comunidad

La participación educativa de la comunidad (PEC), identificada en el Proyecto INCLUDED (Ramón Flecha, 2015), tiene lugar cuando los familiares y miembros de la comunidad participan activamente en las actividades de aprendizaje del alumnado, ya sea durante el horario escolar o en momentos extracurriculares. Simultáneamente, la PEC en la vida institucional del centro educativo se materializa también a través de la toma de decisiones en asuntos relacionados con la educación del alumnado. Este proceso se lleva a cabo mediante una participación representativa en los órganos de toma de decisiones, mientras que los y las participantes mantienen una presencia activa en la estructura organizativa de la escuela. Esta participación democrática contribuye a la aceptación de la diversidad cultural y al mejoramiento del rendimiento académico de los y las estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y culturales minoritarios.

La colaboración activa de las familias y otros actores de la comunidad educativa posibilita una asignación eficiente de los recursos humanos disponibles en la escuela. Esta asignación se realiza tanto en el ámbito del aula como en otros espacios de aprendizaje, brindando apoyo y fortaleciendo el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. El aumento de los recursos humanos en las aulas amplía las posibilidades de que el docente pueda ofrecer más ayuda a quien más lo necesita, esto tiene una incidencia directa en la calidad educativa que ofrece la institución.

La participación de adultos en los diferentes espacios contribuye al incremento en número y diversidad de interacciones disponibles para los alumnos y las alumnas, acelerando, de esta manera, su proceso de aprendizaje. Con el objetivo de asegurar el éxito educativo de todo el alumnado, es fundamental promover la participación directa de las familias y otros miembros de la comunidad en los procesos y entornos de aprendizaje que se llevan a cabo en la institución educativa (Mimar Ramis y Liga Krastina, 2010). Al mismo tiempo, se propicia la participación de las familias y la comunidad en las decisiones que afectan la educación de sus hijos e hijas.

Esta PEC se materializa predominantemente de dos maneras:

- A través de la participación en las otras AEE (GI, tertulias dialógicas, formación de familiares, formación dialógica del profesorado y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos), como también en la asistencia a las clases sin la presencia de otras AEE o en las diferentes modalidades de extensión del tiempo de aprendizaje, fundamentalmente favoreciendo más tiempos de lectura dialógica y de escritura, en un mayor número de espacios.
- Mediante la participación activa en la gestión y organización de la escuela, a través de las comisiones mixtas de trabajo.

Las comisiones mixtas constituyen el mecanismo de organización de una CdA con el propósito de asegurar la participación equitativa de todas las personas, independiente de su posición en la estructura del centro educativo. Las CdA es un proyecto que tiene como base las AEE, con la finalidad de generar una transformación tanto social como educativa. Este modelo educativo se alinea con las teorías de la comunidad científica internacional, las cuales subrayan dos factores críticos para el aprendizaje en la sociedad contemporánea: la participación de la comunidad y las interacciones.

Las comisiones mixtas representan instancias específicas que se establecen con la finalidad de abordar temáticas particulares, respondiendo a las distintas prioridades y transformaciones determinadas por la institución educativa durante la fase del sueño. Estas comisiones están compuestas por diversos agentes, entre los que se encuentran miembros del profesorado, estudiantes, familiares, voluntarios, asociaciones locales, entre otros. Todas las comisiones mixtas ostentan igual validez, así como autonomía y capacidad de decisión. No obstante, las decisiones que emanan de estas instancias deben ser validadas por la Comisión Gestora y ratificadas por el Consejo Escolar.

A partir de la fase del sueño se constituyen diversas comisiones mixtas que abarcan temáticas como biblioteca, formación, voluntariado, convivencia, infraestructura, entre otras. La gestión integral del centro educativo recae en una Comisión Gestora, la cual está compuesta por el equipo directivo y representantes de cada una de las comisiones mixtas de trabajo. Esta Comisión Gestora cumple la función de coordinar el conjunto de acciones llevadas a cabo, actuando como una comisión que supervisa las demás comisiones.

La PEC tiene amplios beneficios que han sido estudiados por la comunidad científica internacional (Ramón Flecha y Marta Soler, 2013), como es la mejora en factores académicos-curriculares (Nancy E. Hill y Diana F. Tyson, 2009; Sandra Wilder, 2014;

Steven B. Sheldon y Joyce L. Epstein, 2005; William Jeynes, 2012), comportamentales (Patricia Melgar, 2015) o cognitivos (Daphna Oyserman, Daniel Brickman y Marjorie Rhodes, 2007; Geoffrey L. Brown, Brent A. McBride, Kelly K. Bost y Nana Shin, 2011). Así mismo se ha constatado que la participación de las familias mejora el rendimiento, la motivación y la creatividad (Malek Chatila, 2018).

Otro aspecto de relevancia inherente de la PEC radica en su influencia como factor de protección para grupos vulnerables o minorías étnicas (Aitor Gómez, Juana María Tierno y Sandra Girbés, 2022; Alfonso Rodríguez, Teresa Morlà, María Vieites y Laura Ruiz, 2022; Cheryl L. Somers, Lisa M. Chiodo, Jina Yoon, Hilary Ratner, Elizabeth Barton y Virginia Delaney-Black, 2011; Jung-Sook Lee y Natasha K Bowen, 2006; Ramón Flecha y Marta Soler, 2013; Wei-Bing Chen y Anne Gregory, 2009). Asimismo, la PEC en la toma de decisiones del centro escolar se ha asociado con la disminución de las tasas de abandono escolar, como se evidencia en investigaciones realizadas por Rocío García, Fidel Molina y Silvia Molina (2018) lo cual abre posibilidades de cambio tanto a nivel personal como social, particularmente para aquellos grupos considerados más vulnerables (Carme García, Teresa Morlà y Vladia Ionescu, 2018). Simultáneamente, la PEC contribuye a la creación de entornos interactivos de aprendizaje que benefician de manera destacada a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, según indican investigaciones realizadas por Elena Duque, Regina Gairal, Silvia Molina y Esther Roca (2020).

La investigación científica (Hayuni Husni, Lokot Daulay y Salman Hasibuan, 2020) ha identificado una relación significativa entre la formación dirigida a las familias y la mejora en su participación en la escuela. Se ha destacado, además, que la PEC contribuye a fortalecer la solidaridad y el clima escolar, al mismo tiempo que el aprendizaje y la motivación (Carme García, Laura Ruiz y Miguel Ángel Comas, 2019), generando beneficios para toda la institución educativa (Jason Alinsunurin, 2020).

No obstante, es relevante señalar que no todos los programas educativos basados en la comunidad arrojan resultados homogéneos. Investigaciones, como las de Suzanne Gatt, Mikko Ojala y Marta Soler (2011), han evaluado el impacto social de diversos programas educativos comunitarios y han identificado que la PEC, en particular, presenta resultados superiores. Estos resultados positivos y sus mejoras asociadas contribuyen de manera

significativa a abordar los desafíos planteados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Agenda 2030.

Cuando una institución educativa abre sus puertas a la participación de las familias y fomenta activamente su involucramiento, se advierte una mejora significativa en la relación entre estas y el cuerpo docente (Vusi Mncube, 2010), así como en los resultados académicos y el proceso de aprendizaje (Carlos Herrero y María Brown, 2010; Marta Soler, Teresa Morlá, Rocío García y Rosa Valls, 2019). En este contexto, cobra relevancia la inclusión de la diversidad de familias en el entorno escolar (Javier Díez, Suzanne Gatt y Sandra Racionero, 2011). La PEC no solo conlleva beneficios tangibles para el alumnado en términos de aprendizaje y convivencia (Lars Bonell García y Oriol Ríos, 2014; Roseli Rodríguez, Lars Bonell, Marcos Castro y Esther Oliver, 2021), sino que también genera cohesión social (Alfonso Rodríguez, Teresa Morlà, María Vieites y Laura Ruiz, 2022) beneficiando, al mismo tiempo, a la comunidad que los rodea (Suzanne Gatt, Mikko Ojala y Marta Soler, 2011).

Cuando las familias y otros agentes educativos participan activamente en los programas educativos ofrecidos por la institución escolar, se ha observado un aumento en el sentido de pertenencia hacia la misma (Ana Inés Renta, Adriana Aubert y Juana María Tierno, 2019), así como mejoras en el proceso de aprendizaje y el bienestar general (Anne Edwards y Jo Warin, 1999; Linda Baker, Deborah Scher y Kirsten Mackler, 1997; Monique Senechal y Jo-Anne LeFevre, 2002).

La investigación académica indica que la presencia de un voluntario o voluntaria en las actividades de aprendizaje propicia una mayor concentración en los alumnos y alumnas, asegurando su compromiso con la tarea y, por ende, mejorando su proceso de aprendizaje. Además, los beneficios no se limitan exclusivamente al o la estudiante; la participación de familiares en actividades tanto curriculares como extracurriculares facilita un proceso formativo compartido entre familiares y alumnado, generando un aumento en las interacciones académicas y fortaleciendo la motivación y las relaciones entre ellos (Ramón Flecha, 2015). Cabe destacar que la PEC adquiere una importancia significativa para el alumnado perteneciente a culturas minoritarias, ya que contribuye a mejorar la coordinación entre las actividades escolares y las del hogar (Geert Driessen, Frederik Smit y Peter Slegers, 2005).

Los resultados obtenidos por el proyecto INCLUD-ED destacan cinco tipos de participación de las familias en la escuela.

Tabla 3. *Participación de las familias en la escuela.*

1. INFORMATIVA	● Las familias son informadas sobre las actividades, funcionamiento y decisiones. ● No participan en las decisiones. ● Asistencia a reuniones.
2. CONSULTIVA	● Participación en los procesos de toma de decisiones de la escuela. ● Impacto limitado y participación básica consultiva. ● Participación de organismos legales.
3. DECISIVA	● Participación en los procesos de toma de decisiones a través de la representación en los órganos correspondientes. ● Contribuir a hacer el seguimiento de la escuela (rendir cuentas).
4. EVALUATIVA	● Participar en el proceso de aprendizaje del alumnado en la escuela. ● Ayudar en la evaluación.
5. EDUCATIVA	● Participar en el proceso de aprendizaje del alumnado en la escuela. ● Intervenir en las actividades de aprendizaje del alumnado (actividades escolares y extraescolares).

Fuente: Proyecto INCLUD-ED

La investigación señala que son los tres últimos tipos de PEC (decisiva, evaluativa y educativa) los que presentan una mayor incidencia en el rendimiento académico y la cohesión social. Es relevante destacar que estas modalidades de PEC se encuentran accesibles para todos los agentes educativos de la comunidad, contraviniendo la concepción de las escuelas como espacios donde las desigualdades se reproducen y perpetúan. Este enfoque busca promover un espacio de transformación social que supere las desigualdades existentes.

La participación de mujeres no académicas y de personas pertenecientes a culturas diversas en las actividades de aprendizaje del centro escolar emerge como un factor determinante para superar estereotipos de género y culturales (Miranda Christou y Lidia Puigvert, 2011). Su presencia, además, contribuye a establecer nuevos referentes

culturales entre los y las estudiantes, transformando el contexto sociocultural y, al mismo tiempo, fortaleciendo la cohesión social.

Promover la participación activa de mujeres en el ámbito escolar no solo posibilita la ampliación tanto en número como en diversidad de recursos personales destinados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino que también desempeña un papel crucial en la prevención de problemáticas relacionadas con la violencia de género en los centros educativos (Esther Oliver, Marta Soler y Ramón Flecha, 2009). Un ejemplo de PEC se manifiesta en la presencia de familiares y voluntarios en las tertulias literarias dialógicas. La práctica de la lectura dialógica, a su vez, contribuye significativamente a la mejora de las interrelaciones entre las familias y sus hijos e hijas, promoviendo transformaciones tanto a nivel personal como social (Cristina Pulido y Brigita Zepa, 2010; Garazi López y Ramón Flecha, 2021; M^a Ángeles Serrano, Jasmina Mirceva y Rosa Larena, 2010).

La PEC en el ámbito escolar desencadena procesos de transformación que no se limitan al contexto escolar, sino que se extienden hacia otras esferas sociales, ejerciendo un impacto significativo en la vida de las personas. Estas transformaciones pueden manifestarse a nivel comunitario, incidiendo en aspectos como la salud, la vivienda, la participación social y política, el empleo, así como en la vida personal de los integrantes de la comunidad (Ramón Flecha, 2015). La PEC se erige como un facilitador para superar las barreras que enfrentan los individuos de la comunidad, con el propósito de garantizar un estado óptimo de salud general (Ramón Flecha, Rocío García y Rima Rudd, 2011). En consecuencia, la PEC genera consecuencias que trascienden la esfera escolar, ejerciendo una influencia significativa en el entorno.

2.1.4 Modelo dialógico para la prevención y resolución del conflicto

Los problemas relacionados con la convivencia y el fracaso escolar han emergido como una de las inquietudes preeminentes, no solo para los actores educativos, sino para la sociedad en su conjunto (Roger Campdepadrós y Lena De Botton, 2021). Resulta imperativo que los centros educativos evolucionen hacia entornos seguros para todas las personas, lugares que fomenten el aprendizaje, el crecimiento y las interacciones libres del estudiantado, posibilitando así un acceso equitativo a la educación para cada individuo (Elena Duque, Sara Carbonell, Lena de Botton y Esther Roca, 2021). El MDPRC se fundamenta en el diálogo y el consenso entre todas las partes involucradas, con un énfasis particular en la participación activa del estudiantado, en relación con las normas de

convivencia. Este modelo propicia mejoras sustanciales en la convivencia, tanto dentro del entorno escolar (Beatriz Villarejo, Cristina Pulido, Lena de Botton y Olga Serradell, 2019) como en el conjunto de la comunidad educativa.

El MDPRC se configura como una de las seis AEE y requiere la participación activa de la comunidad. En este contexto, la investigación indica que la disposición de las familias a involucrarse aumenta cuando tienen la oportunidad de influir significativamente en las decisiones relacionadas con el futuro de la escuela y la vida de sus hijos e hijas (Michael W. Apple y James A. Beane, 2012).

El MDPRC se fundamenta en el principio de la implicación y participación de toda la comunidad, donde el diálogo igualitario predomina como eje central de las relaciones sociales y como instrumento para abordar desigualdades. En el ámbito de la prevención y resolución de conflictos, se vuelve indispensable el diálogo entre los y las participantes. La implementación del MDPRC se realiza mediante el consenso entre las partes involucradas, destacando la participación activa del estudiantado en la elaboración de normas de convivencia. Este enfoque propicia un diálogo compartido que abarca a toda la comunidad educativa.

Bajo el principio del diálogo igualitario, todas las opiniones son escuchadas y evaluadas en función de la validez de sus argumentos. Por ende, la participación de toda la comunidad se torna fundamental para identificar conjuntamente las causas y los orígenes de los conflictos, con el objetivo de implementar soluciones preventivas o intervenir mientras el conflicto permanece activo.

En la búsqueda de soluciones para abordar los problemas de convivencia en el ámbito escolar, se han introducido diversos modelos, y aunque se han registrado avances en su mejora, no todos arrojan resultados equiparables. Estos modelos pueden clasificarse en tres categorías principales: disciplinarios, mediadores y dialógicos.

Modelo disciplinar

Desde la época de la sociedad industrial, el modelo preponderante para abordar la resolución o prevención de conflictos en entornos escolares ha sido el disciplinario. Este enfoque se fundamenta en la presencia de una figura de autoridad que establece normas y reglamentos sin la participación activa de la comunidad ni de las personas involucradas en el conflicto (Ramón Flecha y Carme García, 2007), adoptando así una estructura

jerárquica y autoritaria. En este paradigma, las normas son definidas y establecidas por las figuras de autoridad, es decir, el cuerpo docente y la institución educativa que representan, sin la colaboración de los y las estudiantes. Estas normativas se imponen de manera vertical, de arriba hacia abajo, de manera que la autoridad toma las decisiones y el resto de los individuos acatan y se ajustan a las mismas.

Con el objetivo de preservar la convivencia y el acatamiento de las normativas, este modelo disciplinario implementa sanciones dirigidas a aquellos individuos que transgreden alguna norma establecida o mantienen conductas inapropiadas. Una de las repercusiones de este enfoque es el estigma atribuido a parte del estudiantado, quienes son etiquetados como "rebeldes", "violentos" y/o "problemáticos", una imagen que tiende a internalizarse por parte de los afectados (George H. Mead, 1993) ya que tienden a asumir como propias dichas características que les son asignadas. Asimismo, las sanciones impuestas por este modelo, especialmente aquellas que resultan en expulsión, intensifican las dificultades del alumno o alumna al apartarlo del ritmo de aprendizaje de sus pares.

En la sociedad industrial, el modelo disciplinario estaba alineado con el funcionamiento de otras instituciones. Por ejemplo, la organización familiar operaba de manera similar, donde el padre asumía el rol de "cabeza de familia" con autoridad y capacidad de toma de decisiones. Sin embargo, en la sociedad contemporánea, la figura de autoridad se encuentra cuestionada. En la actualidad, las personas prefieren el diálogo y la toma de decisiones conjunta. Es por ello que el modelo disciplinario carece de pertinencia en la sociedad actual, ya que no aborda de manera efectiva los problemas y, a largo plazo, genera dependencia hacia la figura de autoridad.

Modelo mediador

Este modelo representa un progreso con respecto a su predecesor al integrar a las partes involucradas en el conflicto, con el propósito de colaborar en la identificación conjunta de una solución. Aunque no excluye la figura de autoridad, introduce la figura de un "experto o experta" (Noemí Martín y Itxaso Tellado, 2012), encargado de mediar en la búsqueda de soluciones entre las personas afectadas por el conflicto. La persona experta mantiene una posición crítica e imparcial con el fin de mitigar el sentimiento de culpabilidad en ambas o alguna de las partes, buscando alcanzar una resolución dialogada del conflicto. A pesar de que las normativas siguen siendo establecidas por la autoridad,

su implementación ya no se lleva a cabo de manera vertical, sino que se propician procesos de diálogo y una función arbitral. En lugar de enfocarse en sanciones y expulsiones, se fomenta el apoyo entre pares y la superación del sentimiento de culpabilidad.

Sin embargo, este modelo presenta varias limitaciones, como la dificultad de que una persona pueda abordar la cantidad de conflictos que surgen en un entorno escolar y, menos aún, prevenirlos. Por lo tanto, la solución es reactiva, ofreciendo una respuesta a conflictos ya existentes pero sin abordar la prevención de los mismos.

Modelo comunitario o dialógico

El modelo articula los principios fundamentales del paradigma comunicativo al destacar el diálogo equitativo como pilar central para la participación de la comunidad educativa, al tiempo que concibe las interacciones como medio de transformación social (Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006). En contraste con sus predecesores, el modelo comunitario se caracteriza principalmente por su enfoque preventivo, orientando su primordial objetivo a la anticipación de situaciones conflictivas antes de su manifestación, (Ramón Flecha y Carme García, 2007), a diferencia del enfoque mediador que interviene una vez que el conflicto ha surgido o del modelo disciplinario que busca suprimirlo mediante medidas sancionadoras. Para lograr esto, resulta imperativo instaurar un diálogo dentro de toda la comunidad educativa con el propósito de identificar las causas y raíces de los conflictos, con miras a prevenir su ocurrencia y ofrecer respuestas con anterioridad a su emergencia. De este modo, mediante la instauración de un ambiente colaborativo, todos los agentes educativos participan activamente tanto en la formulación de las normativas de operación de la institución como en la elaboración de las normas de funcionamiento de la escuela como en la resolución de conflictos, propiciando así un mayor entendimiento y significado para todas las partes involucradas.

Este modelo conceptualiza que todas las personas, prescindiendo de distinciones según su nivel académico, cultura, raza, religión, entre otras, poseen la capacidad intrínseca para participar activamente y colaborar en la búsqueda de soluciones consensuadas, orientadas a la prevención de conflictos. Abogar por el fomento del diálogo en toda la comunidad, tanto para la resolución de conflictos como para la formulación de normativas, constituye una apuesta por un proceso normativo fundamentado en el diálogo, donde se asegura que

todas las propuestas o normas se determinen mediante un procedimiento dialógico. Como resultado, se logra consensuar normativas respaldadas por pretensiones de validez en lugar de pretensiones de poder (Jürgen Habermas, 1998), dado que a lo largo de todo el proceso se materializa un diálogo igualitario. La instauración de espacios de diálogo, tales como asambleas, consejos, reuniones de clase, comisiones, etc., se erige como una medida preventiva eficaz ante conflictos (Patricia Melgar, Miguel Ángel Pulido y Beatriz Valverde, 2016).

La responsabilidad y la capacidad para promover una convivencia adecuada no están circunscritas a ninguna autoridad específica ni a un mediador experto, sino que recaen en el conjunto de la población estudiantil, el profesorado y los miembros de la comunidad, enfatizando la importancia crucial de la inclusión de todas las voces (Esther Oliver, Marta Soler y Ramón Flecha, 2009). Este modelo implica la superación de las dinámicas de poder, prominentes en el modelo disciplinario, orientando las interacciones hacia relaciones más igualitarias. Para ello, se vuelve imperativo transformar la estructura organizativa tradicional de la institución educativa, con el propósito no solo de incorporar a individuos previamente marginados del entorno educativo, sino también de potenciar su participación activa (Noemí Martín y Itxaso Tellado, 2012).

El diálogo que está presente en todo el proceso de creación de la norma y en su posterior aplicación debe adherirse a dos perspectivas fundamentales: la ética procedimental y la democracia deliberativa. La ética procedimental postula que la eficacia de las decisiones o acuerdos no reside tanto en su contenido específico (ya sea una norma u otra), sino primordialmente en el procedimiento mediante el cual se alcanzan, destacando la importancia del consenso. Cuantas más personas y más diversidad participen, mayor será la multiplicidad de argumentos y, en consecuencia, se incrementará la probabilidad de establecer normativas válidas para todos y todas. Por su parte, la democracia deliberativa se sustenta en la premisa de que el diálogo y el consenso superan a la votación y a la confrontación de diversas opiniones. Mientras que en una votación, varias posturas compiten y se determina democráticamente la preferida por la mayoría, en una deliberación, a través de argumentos, es posible modificar una posición inicial o presentar alternativas, facilitando la consecución de un consenso.

Con el propósito de prevenir conflictos y mejorar las relaciones sociales y la convivencia en el entorno educativo, se torna imperativo establecer normativas de convivencia que obtengan el respeto universal de la comunidad educativa, integrada por estudiantes,

docentes y miembros de la comunidad. Dentro del MDPRC, se consensua, mediante procesos de diálogo y deliberación, la formulación de normas entre el conjunto de participantes de la comunidad. El objetivo es cultivar diálogos equitativos entre los diversos agentes vinculados a la comunidad educativa, colaborando conjuntamente en la construcción compartida y consensuada del conjunto normativo, manifestado en el reglamento escolar. En este sentido, el MDPRC se presenta como un modelo de convivencia que involucra la participación integral de la comunidad educativa en la prevención de conflictos, fundamentado en nuevas modalidades de organización escolar (Noemí Martín y Itxaso Tellado, 2012; Ramón Flecha y Carme García, 2007). Estas nuevas estructuras organizativas resultan ser el producto de un proceso social en el cual se forja la conciencia de valores y normativas que inhiben conflictos y sus derivadas actitudes, al tiempo que fomentan conductas igualitarias y respetuosas hacia las demás personas.

La implementación del MDPRC requieren la consideración de cuatro elementos clave:

- Que el MDPRC vaya acompañado de la implementación de otras AEE, siendo particularmente significativas los GI y las Tertulias Dialógicas, con el propósito de fomentar interacciones propicias para la prevención y la resolución de conflictos.
- Establecimiento de espacios dedicados al diálogo sobre convivencia en el ámbito escolar.
- Fundamentación del trabajo orientado a mejorar la convivencia en la escuela en criterios respaldados por evidencia científica internacionalmente reconocida.
- El desarrollo de principios normativos a través de un proceso de democracia deliberativa y ética procedimental.

Para la creación de la norma en el centro educativo se debe seguir una serie de pasos (Ramón Flecha y Carme García, 2007).

1. Una comisión mixta de convivencia debate y propone una norma para toda la escuela, dicha norma corresponde a las preocupaciones de la comunidad para la creación de relaciones igualitarias.
2. Que sea expuesta y discutida en el claustro de profesores y en la Asamblea General con toda la comunidad educativa.

3. La comisión mixta de convivencia traslada la norma a todas las aulas, donde el alumnado dialoga y reflexiona sobre la misma, generando mecanismos de cumplimiento de la misma.
4. Los delegados y delegadas de cada clase trasladan los acuerdos a la comisión mixta y junto a ésta debaten la concretización de la norma.
5. Se convoca una asamblea general en la cual los y las representantes del alumnado explican a la comunidad educativa el resultado de las deliberaciones. En esta asamblea se recogerán las deliberaciones que posteriormente se trasladarán a las clases.
6. Toda la comunidad educativa vela por la aplicación y el seguimiento de la norma por parte de todos y todas, así como su revisión.
7. Todo el proceso debe ir acompañado por una formación en forma de tertulia dialógica.

La norma debe cumplir las siguientes características:

- Que pueda ser establecida por todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.
- Que tenga una relación directa con un tema relevante para la vida de los niños y las niñas.
- Que se incumpla de manera reiterada.
- Que responda a un comportamiento que pueda ser eliminado.
- Que el éxito en el cumplimiento de la norma sirva de ejemplo a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general.

2.2 Actuaciones Educativas de Éxito y evidencias en la mejora del aprendizaje y la convivencia en Educación Física

En esta sección, se efectúa una revisión exhaustiva de las investigaciones relacionadas con las AEE en EF (Adriana Aubert, María Teresa Vizcarra y Jordi Calvo, 2014), aunque nos centramos en las tres que conciernen a la investigación llevada a cabo, a saber, el MDPRC, la PEC y los GI en EF. Cabe destacar que prácticamente la totalidad de las investigaciones científicas sobre las AEE implementadas en EF han sido llevadas a cabo en escuelas que son Comunidades de Aprendizaje (CdA) (Marta Capllonch y Sara

Figueras, 2012). A pesar de que la literatura científica en este dominio no es profusa, se subraya la relevancia de propiciar espacios de diálogo e integrar las diversas perspectivas de la comunidad educativa.

El Proyecto Juega, Dialoga y Resuelve: la superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje (Marta Capllonch, 2011), financiado por el Plan Nacional de I+D+I, realiza un estudio detallado acerca de los modelos de prevención y resolución de conflictos en el ámbito de la EF en escuelas CdA. Su objetivo es proporcionar estrategias para la resolución de conflictos desde una perspectiva comunitaria, involucrando activamente a la comunidad tanto en la prevención como en la resolución de dichos conflictos.

En las conclusiones del mencionado estudio, se sugiere que la EF puede contribuir significativamente a mejorar la convivencia y la cohesión grupal en las escuelas CdA al aplicar el MDPRC. Además, el proyecto proporciona pautas para orientar el trabajo en EF hacia los principios del Aprendizaje Dialógico (AD), según lo señalado por Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga en 2014.

La EF se distingue por su naturaleza experiencial en la transmisión de contenidos a través de la ejecución motriz. Este carácter vivencial configura la EF como un espacio de expresión libre de sentimientos y actitudes, lo cual conlleva la manifestación recurrente de comportamientos agresivos y poco igualitarios (María Teresa Vizcarra, Ana María Macazaga e Itziar Rekalde, 2016). En este contexto, es plausible que surjan conflictos, como se ha observado en investigaciones previas (Francesc Buscà, Laura Ruiz e Itziar Rekalde, 2014; Melquiceded Blandón, Víctor A. Molina y Elkin de Jesús, 2005).

El carácter vivencial de la EF propicia la exteriorización de actitudes divergentes. Por un lado, se evidencian actitudes negativas asociadas a discriminación por motivos de género, la búsqueda excesiva de la victoria, la habilidad individual y estereotipos culturales. Por otro lado, este mismo contexto puede ser propicio para la generación de valores colectivos, tales como la cooperación, la solidaridad, la capacidad de escucha y la aceptación de las variadas habilidades individuales.

El proyecto Juega, Dialoga y Resuelve (Marta Capllonch, 2011) presenta orientaciones específicas para la prevención de conflictos en entornos escolares. Dichas recomendaciones incluyen la creación de espacios y situaciones propicias para el diálogo entre estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad, con el objetivo de

alcanzar acuerdos. Además, se destaca la importancia de establecer normas consensuadas a nivel comunitario y de involucrar activamente a las familias tanto en la toma de decisiones como en la elaboración de acuerdos.

En sintonía con estas directrices, Marta Capllonch, Sara Figueras y Marcos Castro (2018) subrayan la necesidad de fomentar espacios y situaciones que propicien el diálogo entre estudiantes, docentes y otros integrantes de la comunidad como estrategia para la prevención y resolución de conflictos.

La gestión de conflictos implica una reflexión profunda sobre los valores subyacentes en las distintas posiciones, estableciendo así una conexión entre la prevención, el manejo o la superación de los conflictos y la educación en valores. En este contexto, se argumenta que la EF puede contribuir a mejorar la convivencia en el entorno escolar al posicionarse en contra de la violencia y al crear espacios de diálogo (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018). Estos espacios, según Montse Martín y Oriol Ríos, no solo previenen conflictos, sino que también ofrecen soluciones pacíficas. Además, cuando el proceso se lleva a cabo de manera consensuada entre los diversos actores de la comunidad educativa (Nuria Monzonis y Marta Capllonch, 2014).

Marta Capllonch (2011) presenta unas recomendaciones para la prevención y resolución del conflicto desde el área de EF. Estas sugerencias incluyen la implementación de actividades cooperativas que fomenten la ayuda mutua entre el alumnado, la realización de actividades multiculturales destinadas a promover el conocimiento y las relaciones entre el estudiantado, y la orientación de la competición hacia un carácter justo y equitativo.

La evidencia respalda la afirmación de que las estructuras cooperativas ejercen una influencia positiva en las relaciones interpersonales entre el alumnado (Kaung suk Park, 2011), dando lugar a mejoras en los sentimientos positivos hacia los iguales, el respaldo mutuo, la aceptación y el proceso de aprendizaje (Kim Seung Hwan y Cho Mihye, 2020). Asimismo, se ha constatado un impacto significativo en la sociabilidad del alumnado (Boo Sung-Min, Park Dae-Won y Park Jonglyoul, 2014).

Las claves fundamentales del MDPRC comprenden la implementación de un diálogo igualitario, la consecución de consenso en el seno de toda la comunidad educativa y la superación de la adopción unilateral de decisiones por parte del cuerpo docente o de los órganos directivos, particularmente en lo concerniente a la gestión de la convivencia y la

prevención de conflictos (Francesc Buscà, Laura Ruiz e Itziar Rekalde, 2014). En este sentido, el modelo comunitario se revela como la solución idónea frente a situaciones caracterizadas por la jerarquía y relaciones no igualitarias, aspectos que, en conjunción con la dimensión de género, constituyen la raíz de la mayoría de los conflictos documentados en la literatura científica (José Manuel Castanedo-Alonso, 2021).

La implementación del MDPRC en EF se orienta hacia la resolución de conflictos a través del paradigma comunitario, como se evidencia en los estudios de Francesc Buscà, Laura Ruiz e Itziar Rekalde (2014), así como en la investigación de María Teresa Vizcarra, Ana María Macazaga e Itziar Rekalde (2016). Este enfoque implica la incorporación de diversas perspectivas para abordar eficazmente la problemática.

La participación de las familias en el centro educativo tiene como consecuencia que toda la comunidad educativa funcione conjuntamente y en la misma dirección. La involucración de las familias, el cuerpo docente y el voluntariado en los procesos decisorios relacionados con las normativas de convivencia, según Adriana Aubert, Mariate Bizkarra y Jordi Calvo (2014), conlleva una minimización de las actitudes generadoras de conflictos.

El proyecto Juega, Dialoga y Resuelve de Marta Capllonch en 2011 proporciona un análisis exhaustivo de las barreras que obstaculizan el tratamiento de los conflictos en el ámbito de la EF categorizándolas en tres clasificaciones (María Teresa Vizcarra, Ana María Macazaga e Itziar Rekalde, 2016; Marta Capllonch, Sara Figueras y Marcos Castro, 2018). En primer lugar, se identifican aquellas de origen social, como la elevada competencia, la falta de rigidez frente a las normas o la recurrencia en los medios de comunicación de retratos de deportistas conocidos con comportamientos violentos. En segundo lugar, las barreras derivadas del entorno educativo, que incluyen la falta de aplicación rigurosa o compromiso en relación con las normativas establecidas, así como la coexistencia de diversos modelos de prevención y resolución de conflictos (María Teresa Vizcarra, Ana María Macazaga e Itziar Rekalde, 2016), lo que obstaculiza la eficacia escolar y genera desorientación dentro de la comunidad educativa y tendencia al uso de la autoridad. Por último, la tercera categoría, vinculada directamente a las clases de EF, aborda fenómenos como la obsesiva búsqueda del triunfo (Joan Ortí, 2003; Melquiceded Blandón, Víctor A. Molina y Elkin de Jesús, 2005), la práctica de trampas, actividades competitivas y de eliminación, tal como afirman Capllonch, Figueras y Castro (2018) “cuando la EF se reserva exclusivamente a aquellos que cuentan con las mejores

capacidades o cuando los niños y las niñas no tienen posibilidad de alcanzar el éxito, el conflicto surge con mayor facilidad” (p, 62).

Por otro lado, dicha investigación identifica las estrategias que favorecen el éxito en la gestión de los conflictos a través de la EF en las CdA, agrupándolas en cinco categorías.

En primer lugar, se propone fomentar la participación activa de familiares y otros agentes educativos en las sesiones de EF. En segundo lugar, se aboga por la promoción de la integración del área de EF en las normativas consensuadas a nivel institucional para la prevención y gestión de conflictos. En tercer lugar, se sugiere orientar la EF hacia la internalización de valores fundamentales, tales como el respeto, la tolerancia y la convivencia. La cuarta categoría se enfoca en la adopción de una visión pedagógica de la competición en el ámbito de la EF. Por último, se propone el análisis crítico del tratamiento del deporte y la violencia proporcionado por los medios de comunicación, junto con el estímulo al trabajo en GI a través de actividades y juegos cooperativos (Marta Capllonch, Sara Figueras y Marcos Castro, 2018).

Por su parte, Sara Figueras, Jordi Calvo y Marta Capllonch (2014) analizan los obstáculos que dificultan o pueden dificultar la prevención y la resolución de conflictos en el área de EF, así como las estrategias favorecedoras para la resolución comunitaria desde la perspectiva de los adultos en diferentes CdA.

Desde la óptica de los adultos, que comprende tanto al cuerpo docente como a los familiares, se identifican diversas situaciones generadoras de conflictos y que obstaculizan la implementación del MDPRC en EF. Entre estas situaciones se destacan la desigualdad de oportunidades para alcanzar el éxito, la influencia adversa de los medios de comunicación y la ausencia de análisis crítico y apoyo por parte de las familias, la prevalencia de modelos autoritarios en la gestión de conflictos, las dificultades de comunicación y la normalización de los conflictos por parte de los adultos.

Por el contrario, desde la perspectiva adulta, se delinean estrategias que favorecen la resolución comunitaria de los conflictos en la EF. Entre estas estrategias se encuentra el consenso con todos los miembros de la comunidad respecto al funcionamiento y las normativas para la prevención y resolución de conflictos en el ámbito de la EF. Asimismo, se sugiere orientar la EF hacia la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la convivencia, mediante enfoques participativos y el empleo de GI.

Finalmente, se enfatiza la necesidad de gestionar adecuadamente la competición en este contexto educativo.

Sara Figueras, Jordi Calvo y Marta Capllonch (2014) identifican las barreras que obstaculizan la resolución comunitaria del conflicto son las siguientes.

- *Desigual oportunidad de alcanzar el éxito.*

Este desafío se manifiesta en las clases de EF donde la presencia de juegos o actividades competitivas y eliminaciones dificulta la integración, propicia la exclusión, los enfrentamientos y los conflictos. La vinculación del éxito en la EF con la destreza motriz genera desigualdades, propiciando la percepción de falta de valoración en los y las estudiantes con habilidades motrices menos favorecidas. Este fenómeno, combinado con la baja tolerancia a la frustración, la naturaleza competitiva enfocada en la victoria, la priorización de ganar sobre la participación, y la manifestación de conductas desleales como las trampas, crea un entorno propicio para el surgimiento de conflictos, cuya resolución mediante el diálogo se ve considerablemente complicada.

- *Influencia negativa de los medios de comunicación y falta de análisis crítico y acompañamiento de las familias.*

Existe una influencia significativa de los medios de comunicación en la interrelación entre el ámbito deportivo y la manifestación de violencia, como ha señalado Verónica Gisbert (2022). La continua presencia de actos violentos en los medios de comunicación y la normalización de dichos comportamientos transmiten, en numerosas ocasiones, la concepción de la violencia como un medio eficaz para resolver conflictos. Este paradigma se traslada a las actividades deportivas escolares, propiciando, por ende, una resolución rápida de los conflictos.

La continua exposición a deportistas que exhiben actitudes violentas contribuye a que el alumnado normalice tales comportamientos. En este contexto, resulta imperativo que la institución educativa promueva la actitud crítica de los alumnos y alumnas frente a la violencia presente en las competiciones deportivas. Simultáneamente, se debería destacar ejemplos de solidaridad, ética, honestidad y respeto que también caracterizan al ámbito deportivo. Adquiere relevancia la inclusión de las familias en estos diálogos críticos, facilitando así actitudes críticas comunitarias en relación con la representación de la violencia por parte de los medios de comunicación. En los últimos tiempos han surgido

iniciativas destinadas a visibilizar las acciones positivas en el deporte y a adoptar una postura activa en contra de cualquier forma de violencia y engaño. Un ejemplo paradigmático de ello es la plataforma 090 (Plataforma 090, 2019)

- *Prevalencia del modelo autoritario de gestión de conflictos.*

Como previamente se ha indicado, se identifican tres modelos de resolución de conflictos, a saber, el disciplinario, el mediador y el comunitario. Cabe destacar que en ciertos contextos coexiste la aplicación simultánea de los tres modelos, según lo señalado por María Teresa Vizcarra, Ana María Macazaga e Itziar Rekalde (2016). Cuando predomina el modelo disciplinario, la resolución de conflictos tiende a basarse en la imposición de castigos, y la naturaleza de las medidas aplicadas varía en función de la gravedad de la acción.

Para poder superar esta manera de actuar frente al conflicto es esencial modificar las prácticas tradicionales al abordar casos de violencia, evitando así las percepciones divergentes sobre la aplicación efectiva del MDPRC. Para ello es necesario el consenso entre los integrantes de la comunidad educativa (Francesc Buscà, Laura Ruiz e Itziar Rekalde, 2014; María Teresa Vizcarra, Ana María Macazaga e Itziar Rekalde, 2016).

- *Dificultades de comunicación.*

Numerosos conflictos que surgen en el ámbito de la EF tienen su raíz en deficiencias comunicativas. Con el propósito de abordar esta problemática, resulta pertinente generar tiempos de diálogo que posibiliten a los y las estudiantes expresar y analizar los conflictos acontecidos. Este enfoque busca promover la consideración de diversas perspectivas, fomentar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, y estimular la reflexión sobre las emociones y motivaciones subyacentes, en aras de cultivar la empatía.

Basándose en el principio de escucha activa, se sugiere la aplicación del diálogo y la negociación como herramientas fundamentales para la resolución de las situaciones o conflictos que puedan haber surgido durante la actividad física.

- *Normalización del conflicto por parte de los adultos.*

Se observa una tendencia de normalización del conflicto por parte de los adultos, quienes perciben que las discordias, disputas, expresiones insultantes e incluso las confrontaciones físicas son inherentes al ámbito infantil. Este fenómeno es trivializado y

considerado como poco grave, lo cual, al ser habitual, favorece la presencia constante del conflicto y obstaculiza la instauración de normativas que faciliten su gestión.

En contrapartida, emergen estrategias que propician la resolución comunitaria de conflictos. Dichas estrategias desempeñan un papel crucial en la superación de los conflictos y en la mitigación de las barreras que dificultan la implementación del MDPRC en el ámbito de la EF, según lo señalado por Sara Figueras, Jordi Calvo y Marta Capllonch en 2014.

- *Consensuar con todos los miembros de la comunidad el funcionamiento y las normas para la prevención y resolución de conflictos que se producen en el área de EF.*

La superación del conflicto demanda la participación activa de las familias. En simultáneo, la institución educativa debe promover contextos propicios para el diálogo y la consecución de acuerdos entre todos los integrantes de la comunidad, según la propuesta de Francesc Buscà, Laura Ruiz e Itziar Rekalde (2014). En esta perspectiva, resulta imperativo instaurar un ambiente de reconocimiento mutuo y colaborativo donde el abordaje de los conflictos sea consensuado de manera conjunta por los agentes involucrados.

En estos entornos de interacción, se aboga por la concertación de un sistema normativo para el área de EF que sea transparente y equitativo, implicando a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesorado, familias, voluntariado y alumnado, conforme a la propuesta de Ramón Flecha y Carme García (2007). Se destaca la importancia de otorgar protagonismo y responsabilidad al alumnado, y en situaciones donde se haya producido algún perjuicio o acción que así lo demande, se sugiere consensuar colectivamente las medidas reparadoras a aplicar.

En determinadas instancias, se plantea la posibilidad de que el profesorado facilite que sea el propio alumnado quien, mediante el diálogo, asuma la gestión de los conflictos y su consiguiente resolución. En este contexto, la participación de pares o la búsqueda y aporte de soluciones colectivas se erigen como estrategias propicias, contribuyendo de manera significativa al fomento de la ciudadanía activa.

- *Orientar el área de EF hacia la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la convivencia a través de metodologías participativas y grupos interactivos.*

Debido a las dinámicas y las interacciones sociales inherentes al ámbito de la EF, este se configura como un entorno propicio para el desarrollo de la educación moral y ética. En este contexto, es crucial reconocer que la mera práctica de la actividad física no constituye, per se, una herramienta educativa en valores; es imperativo que dicha práctica sea respaldada por una intencionalidad educativa clara (Eva Pérez, 2016; Joaquina Castillo y Pilar Martos, 2022; Melchor Gutiérrez, 1995). Si el objetivo es inculcar estos valores en el alumnado, resulta esencial que estos estén presentes de manera cotidiana en las clases de EF. Es necesario visibilizar las actitudes que encarnan estos valores y propiciar diálogos reflexivos en torno a los mismos, con el propósito de fomentar una comprensión profunda y significativa de los principios morales y éticos.

- *Gestionar adecuadamente la competición.*

Las actividades desarrolladas en el área de EF, en principio, deberían evitar la competitividad y el enfoque individualista. En este contexto, los retos implementados mediante el modelo de retos interactivos con responsabilidad compartida (RIRC) (José Manuel Alonso Castanedo, 2021), se fundamentan en una concepción social y comunitaria del aprendizaje. Este modelo promueve la colaboración, proporcionando ayudas mutuas, y en numerosas ocasiones, la consecución del reto no puede llevarse a cabo de manera individual. En consecuencia, la acción motriz de un o una estudiante se orienta hacia la consecución de objetivos comunes.

En virtud de lo anterior, es pertinente destacar que el ámbito de la EF se presenta como un entorno propicio para la gestión del conflicto, dada su naturaleza socializadora y las interacciones sociales que acontecen entre el alumnado y el profesorado. En relación con este aspecto, se pueden considerar diversas acciones a implementar:

- a. Considerar el conflicto como contenido de aprendizaje y su presencia como oportunidad educativa.
- b. Reflexionar conjuntamente sobre los factores y motivos que pueden generar cualquier tipo de conflicto.
- c. Utilizar el diálogo como medio para la prevención del conflicto.

Es imperativo reconocer que la competición en el entorno escolar debe ofrecer oportunidades equitativas de éxito a todos los y las estudiantes, independientemente de su nivel de habilidad, con el objetivo fundamental de facilitar el aprendizaje para todos,

según señalan Inma Canales y Ana Rey (2008). En este sentido, resulta esencial dirigir la competición de manera que sea equitativa para todos y todas, promoviendo el respeto hacia el nivel de habilidad de los demás, valorando la superación personal y el disfrute, y evitando actividades que fomenten una búsqueda excesiva de la victoria o la eliminación de participantes.

Marta Capllonch y Sara Figueras (2012) resaltan que la EF en las CdA se orienta a propiciar un clima de respeto entre los participantes, fomentar el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, promover la responsabilidad entre el alumnado, impulsar el diálogo y generar expectativas de éxito de los procesos de aprendizajes.

La implementación del MDPRC en EF persigue la creación de espacios comunitarios seguros (Adriana Aubert, Elena Duque, Montserrat Frisas y Rosa Valls, 2004), libres de cualquier tipo de violencia. En este sentido, los aprendizajes concebidos en el ámbito de la EF no deben limitarse únicamente a la competencia motriz; más bien, se pretende abarcar otras competencias integrales que puedan desarrollarse en diversos espacios y tiempos, como los vestuarios, el manejo de materiales e instalaciones, los desplazamientos, y las interacciones sociales en momentos de menor supervisión adulta, como el patio escolar. Es fundamental considerar cualquier espacio en la escuela como educativo, incluyendo el patio, los vestuarios y los aseos. Simultáneamente, se busca promover la transferencia de las actitudes adquiridas en el aula de EF a otros contextos de práctica de la actividad física.

En este contexto, las interacciones se vuelven imperativas para facilitar procesos de transformación a nivel individual y social a través del diálogo. Conforme a la perspectiva de Vygotsky (2012), la construcción del conocimiento se inicia en un plano intersubjetivo/social para luego materializarse en el plano personal. En este proceso de construcción del aprendizaje, el diálogo se erige como un elemento clave e imprescindible.

En la implementación de los GI en EF, es esencial la presencia del AD (Ramón Flecha, 1997), cuyos fundamentos se centran en las interacciones y los diálogos. Paolo Freire (1985) concibe el diálogo como “una exigencia existencial” (p.105). El diálogo no es el mero acto de intercambiar o depositar ideas de una persona en la otra, tampoco es expresar la verdad individual sin comprometerse y “dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros”

(Paulo Freire, 1985, p. 106). El diálogo representa el encuentro de las personas, constituye un acto de creación. No puede haber diálogo sin amor al mundo, a la vida y a las personas. No puede haber diálogo sin humildad, sin fe en las personas. No puede existir diálogo si no es desde la igualdad, desde la horizontalidad. Tampoco puede haber diálogo sin esperanza, sin solidaridad, sin un pensamiento crítico y verdadero. El diálogo es “creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de la clase” (Paulo Freire, 1985, p.109).

El diálogo propicia la búsqueda de consensos y acuerdos, promueve el entendimiento y la construcción de conocimiento a partir de las contribuciones de los interlocutores, el diálogo requiere la escucha. En este contexto, abordar de manera crítica y constructiva las ideas ajenas, refutando y proponiendo alternativas fundamentadas, constituye una práctica esencial para alcanzar acuerdos que favorezcan el progreso común. Cuando este proceso de razonamiento es evidente, se da lugar a lo que Neil Mercer (2001) denomina "la conversación exploratoria" (p. 133), caracterizada por los esfuerzos colectivos para encontrar la mejor solución.

El diálogo desempeña una función fundamental en la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, contribuyendo a la toma de conciencia de su papel en el grupo y de sus responsabilidades (Marta Capllonch y Sara Figueras, 2012). La importancia del diálogo en las clases de EF ha sido objeto de análisis por varios autores y autoras, resaltándose su relevancia en contextos como la negociación, el manejo de conflictos y la participación activa del alumnado en la toma de decisiones (Aránzazu Tormos, Irene Armenteros, Rosa Sanfrancisco, Rosa María Ruiz, María Hornas, María Luisa Merino y María del Carmen Pascual, 2003; Jesús Vicente Ruiz Omeñaca, 2004).

Las investigaciones sobre GI en EF (Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga, 2014; Rubén Pérez, 2014), indican que la creación de un ambiente caracterizado por el diálogo igualitario en las clases resulta en un mayor número de interacciones inclusivas generando un clima de respeto. Además, se observa una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y una mayor motivación intrínseca (Marta Capllonch y Sara Figueras, 2012). En la implementación de los GI en EF, el alumnado recibe un significativo respaldo social por parte de diversos agentes, lo que se traduce en un aumento de la autonomía, motivación y compromiso real con la actividad física (Javier Olaya, Miguel García, Salvador García y Alberto Ferriz, 2020). En este contexto, los voluntarios y voluntarias de los GI deben garantizar la presencia de los siete principios del AD, lo cual implica, a nivel práctico, gestionar las interacciones del estudiantado para

fomentar relaciones más dialógicas. En este sentido, el voluntariado de los GI puede llevar a cabo las siguientes acciones (José Manuel Alonso Castanedo, 2021):

- Fomentar que el alumnado verbalice el pensamiento a través del diálogo, seguido de la ejecución de la acción correspondiente.
- Verificar que todos y todas entiendan qué hay que hacer y cómo pueden realizarlo.
- Potenciar relaciones de colaboración.
- Animar a que el alumnado se ayude entre sí, se den pistas de cómo hacer las cosas.
- Estimular la participación de todo el alumnado con la intención de conseguir los objetivos establecidos.
- Enriquecer los diálogos de los niños y las niñas, aportando riqueza cultural diversa y experiencias propias.
- Fomentar actitudes y valores democráticos.
- Fortalecer las dinámicas solidarias.

En el marco del modelo RIRC (José Manuel Castanedo-Alonso, 2021), el voluntariado participa en igualdad en la evaluación compartida que tiene lugar al final de cada sesión, aportando valoraciones en relación con el trabajo de los alumnos y alumnas. Además, tiene la capacidad de registrar y compartir observaciones relacionadas con el proceso de dinamización con el docente.

En el contexto de la EF, se valora el juego y diversas actividades multiculturales como estrategias para fomentar la cercanía entre los y las participantes, facilitando un mayor conocimiento mutuo y promoviendo actitudes de empatía y solidaridad (Elke Grimminger, 2011; Pedro Gil Madrona y Juan Carlos Pastor, 2003). La EF, orientada hacia la priorización de valores sobre los logros competitivos, utiliza diversas actividades que fomentan la interacción y el diálogo entre pares. En este sentido, el principio de solidaridad, intrínseco a los GI, se presenta como un enfoque de trabajo efectivo para este propósito, ya que el éxito se fundamenta en no dejar a nadie rezagado. Las variadas actividades, juegos o retos (Elisa Huéscar, Jose Antonio Andrés y Juan Antonio Moreno-Murcia, 2020; José Manuel Castanedo-Alonso, 2021) en los cuales el alumnado colabora de manera conjunta para alcanzar un objetivo común, parecen ser particularmente

adecuados para este tipo de organización en el aula (Marta Capllonch, Sara Figueras y Marcos Castro, 2018; Rosa Valls y Leonidas Kyriakides, 2013).

La investigación académica (Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga, 2014) ha identificado los elementos clave para orientar la práctica de la EF hacia los principios del AD. Estos elementos incluyen la creación de contextos que permitan al alumnado experimentar y asimilar el principio de diálogo igualitario. Asimismo, se destaca la importancia de establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en la dimensión instrumental, con el objetivo de capacitar al alumnado para enfrentar las demandas de la sociedad de la información.

Además, se subraya la necesidad de proporcionar entornos que estimulen la inteligencia cultural, abarcando tanto la dimensión académica como la práctica, y que al mismo tiempo respeten rigurosamente la igualdad en la diversidad. Se propone también la utilización de estrategias de actuación inclusivas, donde el alumnado pueda experimentar el principio de solidaridad.

A la hora de asegurar estas claves, la implementación de GI en EF sería lo más deseable porque en ellos nadie queda atrás independientemente de cuál sea su grado de habilidad o destreza motriz, en ellos el éxito no es individual sino grupal, con lo que se convierte en una estrategia pedagógica de gran valor para que el alumnado experimente el principio de solidaridad del aprendizaje dialógico (Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga, 2014).

La implementación de los GI en EF sigue las mismas premisas que en cualquier otra área. El alumnado se organiza en pequeños grupos, y es esencial que estos grupos sean heterogéneos en diversos aspectos, tales como etnia, género, nivel de habilidad, origen cultural, entre otros. Estos grupos son tutorizados por una persona adulta cuya premisa fundamental es que sea el propio alumnado, mediante la cooperación y el diálogo con sus pares, quien aborde y resuelva las dificultades que se les presenten durante la actividad.

En este contexto, la función del voluntariado no requiere un conocimiento previo de los contenidos específicos que se abordarán en la clase, ya que esta responsabilidad recae en el profesor. Durante la sesión, se llevan a cabo distintas actividades, con una duración aproximada de 8 a 12 o 15 a 20 minutos cada una. La extensión temporal de estas actividades se ve influida por diversos factores, tales como si la sesión de EF se realiza en un único bloque de 45 minutos, o si, por el contrario, se agrupan dos sesiones

continuas, lo que llevaría a una duración total de 90 minutos de clase. Otro elemento a considerar, que podría condicionar la duración de cada actividad, es el tiempo destinado al traslado desde el aula ordinaria al gimnasio o al aula de EF, así como el tiempo empleado en la introducción y presentación de las actividades y del voluntariado.

Transcurrido el periodo estipulado para cada actividad, el alumnado rota hacia una nueva actividad y un nuevo voluntario o voluntaria. De este modo, al concluir la sesión, cada estudiante habrá participado en todas las actividades propuestas. Al término de la sesión, se lleva a cabo un proceso de "*feedback*" entre todas las personas participantes.

Esta modalidad de agrupamiento se caracteriza por su profundo enfoque inclusivo, dado que implica una reorganización de los recursos del centro educativo para asegurar la participación de todo el alumnado dentro del aula, evitando la exclusión. Además, la combinación de otros recursos externos, como la PEC, junto con una orientación dialógica y agrupaciones heterogéneas, posibilita que todos los y las estudiantes, independientemente de su nivel, tengan la oportunidad de aprender de manera colaborativa con sus compañeros y compañeras. Bajo el principio fundamental de que ningún estudiante debe quedar excluido ni rezagado, el proceso de aprendizaje se vincula estrechamente con el valor de la solidaridad (Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga, 2014).

Las investigaciones sobre la implementación de los GI en EF permiten afirmar la mejora en los aprendizajes curriculares y en la gestión del grupo, la disminución de los conflictos y una mayor satisfacción docente (Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga, 2014). Asimismo, se observa un mayor respaldo a la autonomía del alumnado, un incremento en el sentido de control percibido por parte del estudiantado, un aumento en la satisfacción de sus necesidades psicológicas y un impulso en la motivación, tanto dentro como fuera del aula.

La literatura científica internacional relativa a la participación de las familias en EF destaca la importancia de su inclusión en el entorno escolar (Elisa Huéscar, Jose Antonio Andrés y Juan Antonio Moreno-Murcia, 2020; Javier Olaya, Miguel García, Salvador García y Alberto Ferriz, 2020; José Antonio Andrés, 2017; Lisa Hager y Aaron Beighle, 2006). Aunque las experiencias nacionales más recientes son limitadas (José Manuel Castanedo- Alonso y Marta Capllonch, 2018), sugieren perspectivas alentadoras, señalando, entre otros aspectos, los beneficios de la PEC en la escuela.

Una EF de calidad puede fomentar la participación en actividades físicas a lo largo de la vida, siendo esencial para ello involucrar a la familia (Ralph C. Wilcox, 1988), ya que la evidencia destaca la importancia del apoyo social. En este sentido, es imperativo mejorar la interacción entre la familia y la escuela en los temas relacionados con la EF (Ishonte Allar, Eloise Elliott, Emily Jones, Alfgeir L. Kristjansson, Andrea Taliaferro y Sean M. Bulger, 2017). Por ende, resulta beneficioso informar a las familias acerca de las actividades en el ámbito de la EF y facilitar espacios de diálogo para discutir los contenidos y estrategias empleadas en las clases, promoviendo así un funcionamiento abierto y participativo por parte de las familias.

La PEC en el contexto de la EF se orienta hacia la generación de interacciones entre pares que sean altamente enriquecedoras. Su finalidad principal consiste en supervisar el adecuado progreso de los y las estudiantes, identificar obstáculos y fomentar que sean ellos y ellas quienes aborden y resuelvan estos desafíos, promoviendo así la cooperación y el fortalecimiento de la autoestima. En este contexto, el rol del docente se configura como el de coordinador y dinamizador de las actividades desarrolladas en el aula.

La PEC se erige como un elemento fundamental para la prevención y resolución del conflicto en el área de EF. Entre las diversas estrategias empleadas, destacan el uso de un diálogo igualitario entre los diferentes actores involucrados, el consenso en las normas de funcionamiento, la inclusión del tratamiento y gestión del conflicto en el currículo del área, la orientación de la EF hacia la inculcación de valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia, el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en el ámbito del diálogo y la escucha, la promoción del trabajo cooperativo para alcanzar metas comunes, la adopción de una perspectiva pedagógica en las actividades competitivas, el análisis crítico del tratamiento del deporte y la violencia en los medios de comunicación, y el fortalecimiento de estrategias para identificar y reconocer los conflictos que puedan surgir en el contexto de la EF (Marta Capllonch, Sara Figueras y Marcos Castro, 2018).

La PEC tanto en los procesos dialógicos, a través de los cuales se consensuan unas normas de convivencia, como mediante su presencia en los GI propician un ambiente favorable a la prevención y resolución de los conflictos (Marta Capllonch, Sara Figueras y Teresa Lleixa, 2014; Montse Martín y Oriol Ríos, 2014). En este contexto, la presencia del diálogo igualitario (Ramón Flecha, 1997) en las clases de EF se erige como un elemento esencial que involucra a todos los agentes educativos.

En este sentido, las actividades propuestas deben fomentar la participación integral del alumnado, promoviendo la cooperación, el respeto, la amistad, la consideración hacia los pares, la justicia, el sentido de pertenencia al grupo, la igualdad, el trabajo en equipo y las interacciones sociales. Además, se busca estimular ciertos estilos de vida saludables, así como pensamientos y acciones que contribuyan al desarrollo de un mayor control en las dimensiones motriz, emocional, mental y social.

Los beneficios derivados de la PEC en EF son diversos y abarcan múltiples aspectos. Estos incluyen un incremento notable en las interacciones comunicativas, una mayor participación del alumnado en dificultades motrices o sociales, un aumento en la motivación y en la percepción de competencia por parte de los y las estudiantes, así como una mejora en las relaciones interpersonales entre compañeros y compañeras (Olena Bodnarchuk, Olga Rymar, Alla Solovey y Halyna Malanchuk, 2018).

La interacción efectiva entre el centro educativo y las familias se revela como un factor esencial, ya que contribuye a mejorar la coordinación de las relaciones de los niños y niñas (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018), con repercusiones positivas en su proceso de aprendizaje y desarrollo (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013). Además, esta interacción también incide en el desarrollo físico, la aptitud física y el nivel de actividad física llevada a cabo por el alumnado (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018).

Los resultados de las investigaciones subrayan la importancia de generar espacios de aprendizaje compartidos entre el alumnado, sus familiares y el voluntariado en el entorno escolar. Este enfoque integral une el centro educativo, el currículum y la vida comunitaria, potenciando así la creación de sentido tanto en los niños y niñas como en sus familias.

En virtud de lo expuesto, cobra una gran importancia la participación activa de la comunidad educativa en la vida y toma de decisiones del centro. Para lograr este propósito, resulta imperativo instaurar situaciones propicias para el diálogo y la consecución de acuerdos (Javier Díez, Suzanne Gatt y Sandra Racionero, 2011). En este sentido, es aconsejable que la institución educativa haya llevado a cabo un proceso de diálogo que establezca un conjunto de normas consensuadas, claras y pertinentes, las cuales se apliquen de manera uniforme en cualquier momento y espacio dentro de la escuela. En el contexto de los GI en EF este proceso dialógico se ve enriquecido gracias a la presencia del voluntariado. Al garantizar un entorno libre de violencia, el voluntariado

contribuye a un aprendizaje de máximos al gestionar las interacciones dentro del grupo, asegurando así su calidad.

Cuando se implementa la PEC en las clases de EF, las tres esferas, verdad, belleza y bondad, se ven favorecidas. Esto se debe a la presencia en el aula de referentes cercanos, representantes de realidades complementarias al entorno educativo. Este enfoque proporciona atractivo al proceso de aprendizaje, lo impregna de bondad al mostrar que los adultos valoran el aprendizaje de los y las estudiantes y, en última instancia, lo dota de verdad al conectarlo con realidades y conocimientos compartidos. Los GI, al amalgamar estas tres esferas, son considerados como una de las actuaciones que generan significado en el ámbito de EF.

También es crucial garantizar espacios seguros y relaciones libres de violencia, proponer actividades inclusivas que aseguren el aprendizaje para todos y todas, priorizar aprendizajes transferibles y aplicables en diversos espacios y contextos, considerar las agrupaciones en función de las consecuencias para el alumnado en lugar del contenido específico a asumir, y dotar de interdisciplinariedad a los contenidos del área (José Manuel Castanedo-Alonso, 2021).

En situaciones en las que no es factible organizar el aula en GI, se pueden emplear otras formas de creación de sentido. Esto puede incluir la participación de la comunidad en un formato diferente (José Manuel Castanedo-Alonso, 2021), la adopción de una perspectiva crítica en relación con el género y la socialización preventiva de la violencia, la orientación de la EF hacia la colaboración y la cooperación, brindando al alumnado responsabilidades en la organización y estructuración del contenido. También es crucial garantizar espacios seguros y relaciones libres de violencia, proponer actividades inclusivas que aseguren el aprendizaje para todos y todas, priorizar aprendizajes transferibles y aplicables en diversos espacios y contextos, considerar las agrupaciones en función de las consecuencias para el alumnado en lugar del contenido específico a asumir, y dotar de interdisciplinariedad a los contenidos del área (José Manuel Castanedo-Alonso, 2021).

La PEC en EF, que involucra a referentes cercanos al alumnado en el entorno educativo, contribuye a vincular las clases con su vida cotidiana (Olena Bodnarchuk, Olga Rymar, Alla Solovey y Halyna Malanchuk, 2018). En el modelo RIRC (José Manuel Castanedo-Alonso 2021) donde los retos pueden ser superados en cualquier tiempo y espacio, se

fomenta que la práctica motriz de una habilidad específica no se restrinja al espacio de clase, sino que pueda llevarse a cabo en el recreo, en el hogar, en el parque u otros lugares. Esto amplía las oportunidades de éxito y las expectativas, generando así la creación de sentido, ya que “el sentido resurge cuando la interacción entre personas es dirigida por ellas mismas” (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013, p. 63).

El modelo RIRC sitúa como centro al alumno o alumna, asignándole la responsabilidad del aprendizaje de sus pares, junto con la comunidad con la que interactúa. Este modelo prioriza los resultados, el aprendizaje, los logros y el éxito, concibe el contexto como una oportunidad para la transformación y mejora, y se sustenta en los principios del AD. Enraizado en la filosofía inclusiva, que aboga por la presencia, participación y aprendizaje (Tony Booth y Mel Ainscow, 2002), el modelo RIRC destaca la importancia de favorecer la presencia de las AEE, adoptando el compromiso firme hacia la consecución de una EF de éxito. Desde la perspectiva comunicativa de la educación y las teorías con orientación dialógica el modelo RIRC “genera una democratización de la enseñanza y el aprendizaje y un avance hacia una educación de calidad para todo el alumnado, sin excepción” (José Manuel Castanedo- Alonso, 2021, p.150).

En la estructura didáctica del modelo RIRC, la PEC se erige como un elemento esencial para avanzar hacia la igualdad de resultados entre el alumnado mediante interacciones sustentadas en el diálogo igualitario (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013; Ramón Flecha, 1997). Este modelo pedagógico promueve una enseñanza orientada a la excelencia, basada en intereses compartidos, el fomento de la autonomía, evaluaciones dialógicas (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2017; Rubén Pérez, Rubén Rodríguez, Cristina Rabanaque, David Llucían, Fátima Serra e Ismael Donet, 2022), niveles elevados de apoyo al estudiantado e información continua a lo largo de todo el proceso educativo. En el modelo RIRC, la organización de las sesiones, la estructuración de los contenidos en forma de retos, la explicación de éstos, la planificación temporal y la puntuación otorgada a cada reto deben ser transparentes y accesibles, permitiendo que tanto el alumnado como cualquier participante esté informado en todo momento sobre qué hacer, cuándo, por cuánto tiempo, de qué manera y con quién (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2017).

La presencia de voluntariado en las clases de EF aumenta la diversidad y el número de oportunidades del alumnado para mejorar sus resultados, al multiplicar las interacciones

comunicativas cargadas de lenguaje, un elemento clave para el aprendizaje (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018). Conforme la asistencia del voluntariado se hace más regular y consciente, las interacciones de los familiares con el alumnado aumentan, saliendo beneficiado el alumno o alumna que más lo necesita, convirtiéndose la estabilidad en un factor clave para la mejora académica (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013; Neil Mercer, Linda Hargreaves y Rocío García, 2016). En el modelo RIRC la participación de las familias en las clases de EF se configura como un elemento clave para la conexión de dos aspectos fundamentales: el aprendizaje y la percepción de competencia del alumnado, así como el diálogo como herramienta para la gestión de conflictos. La combinación de aprendizaje y diálogo contribuye a la creación de un ambiente de trabajo caracterizado por el respeto mutuo (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018).

En consonancia con Ben Dyson (2014), el modelo RIRC postula que la EF del alumno o alumna abarca mucho más que la mera actividad física, no limitándose a una instrucción centrada únicamente en lo físico, sino que implica también una educación a través de lo físico que aborda otras capacidades interactivas, como la cognición, el lenguaje, las emociones y la socialización. En relación con el lenguaje, Vygotsky (1986, 2012) las interacciones entre individuos impulsan el diálogo o la discusión, actuando como punto de partida para la reflexión y desempeñando un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Este proceso reflexivo se potencia cuando se lleva a cabo un diálogo igualitario, en el cual un individuo busca comprender los argumentos de los demás y contribuir con los propios (Ramón Flecha, 1997).

La reflexión y la acción, conceptos fundamentales para Freire (1985), están intrínsecamente presentes en la EF, vinculando la praxis con la mejora y la transformación. La EF respaldada por el modelo RIRC considera las emociones, los sentimientos y las relaciones de amistad como elementos esenciales para el desarrollo integral del alumnado, la convivencia escolar y la prevención de la violencia social. En consecuencia, junto con el contenido curricular propio del área, el aprendizaje social y emocional se vuelve esencial y compatible. Con el objetivo de desarrollar en los y las estudiantes la competencia física para relacionarse e interactuar a través del cuerpo y el movimiento de manera efectiva, eficiente y segura, el modelo RIRC aboga por proporcionar actitudes, aptitudes, valores, conocimientos y comprensión. Esto permite brindar al estudiantado las herramientas necesarias para llevar una vida activa y saludable,

donde la actividad física y el deporte estén integrados en la salud física, al mismo tiempo que contribuyen al fortalecimiento de relaciones de calidad que favorecen una salud emocional y sentimental satisfactoria.

Como indica David Kirk (2013) los modelos están dotados de cierto grado de libertad en determinadas cuestiones, no obstante, el modelo RIRC presenta ciertas características básicas innegociables:

1. Presentación de los contenidos al alumnado en forma de desafíos o retos que planteen altas expectativas, con una duración adecuada para asegurar aprendizajes a todos los alumnos y alumnas, sin que nadie se quede atrás, considerando importante el proceso, pero supeditado a la consecución de aprendizajes.
2. Entender las interacciones como un elemento clave del aprendizaje, priorizando aquellas relaciones que tienen como base diálogos respetuosos, que buscan el entendimiento y la mejora.
3. Creación de una red sólida de apoyos, tanto en horario escolar como fuera de éste, con la finalidad de alcanzar los aprendizajes establecidos en búsqueda de la igualdad de resultados.
4. Asegurar ambientes en el aula que sean respetuosos, igualitarios y libres de violencia.

El modelo RIRC se articula a través de diez claves (José Manuel Castanedo-Alonso, 2021, p. 150 a 183).

1. Garantizar la presencia de los principios básicos de la educación inclusiva. Presencia, participación y aprendizaje.
2. Garantizar la presencia de los principios del AD.
3. Asegurar aprendizajes con interacciones.
4. Dirigir la enseñanza a máximos.
5. Proporcionar un alto nivel de apoyo al alumnado.
6. Ofrecer información y *feedback* efectivo.
7. Fomentar altos niveles de responsabilidad individual y compartida.
8. Apoyar la autonomía.

9. Privilegiar la evaluación formativa y compartida con orientación dialógica.

10. Revisar los fundamentos que sustentan el modelo.

En el modelo RIRC, la participación educativa de las familias (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018) y de personas de la comunidad emerge como un recurso valioso. El voluntariado que participa en las clases de EF se compromete con dos aspectos fundamentales: mantener altas expectativas en el aprendizaje de todos y todas, y asegurar entornos respetuosos y relaciones libres de violencia, abusos y poder.

La PEC se configura como una herramienta que facilita la reorganización de los recursos humanos, permitiendo una atención más eficiente a las necesidades del alumnado, convirtiéndose en una ayuda potencial. La interacción de voluntarios y voluntarias con el estudiantado crea condiciones más propicias para que el profesorado disponga de un tiempo de calidad y mejores condiciones para abordar las distintas necesidades del alumnado, en consonancia con los principios de la filosofía inclusiva (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018). Este apoyo por parte de la comunidad se torna esencial para aquellos estudiantes más vulnerables (Tony Booth y Mel Ainscow, 2002), constatando así, que la PEC favorece la implicación del alumnado con mayores dificultades motrices o de relaciones sociales, posibilitando así avanzar hacia la igualdad de las diferencias (Frank Fitch, 2003). La PEC, facilita la consecución de los mejores resultados posibles para todos y todas, reconociendo y abordando las diferencias y dificultades existentes (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013).

Las interacciones variadas con voluntarios y voluntarias en el modelo RIRC derivan en mejoras tanto en la convivencia como en el rendimiento académico (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018; Ramón Flecha, 2015). En el modelo RIRC la presencia de voluntarios y voluntarias en las clases de EF generan interacciones que aumentan los aprendizajes y el sentido de aprender, produciendo, además de una mejora curricular y convivencial, un aumento en la autoestima, la confianza y la seguridad en el alumnado, sobre todo de aquel que enfrenta mayores dificultades (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018), demostrando la existencia de una relación entre la PEC y el aumento de la motivación del alumnado (José Jesús Gázquez, María del Carmen Pérez, José Juan Carrión, 2011). Esta relación entre la PEC y el aumento de la motivación del alumnado evidencia que la presencia de voluntarios y voluntarias genera

un ambiente ilusionante, motivador y desafiante, propiciando un esfuerzo constante, donde el alumnado desea demostrar lo que es capaz de realizar, produciendo mejoras progresivas en cada sesión, así como la transferencia de prácticas y aprendizajes a otros contextos (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013).

Por otro lado, la PEC se presenta como un medio propicio para establecer diálogos transformadores. Cuando el voluntariado entra en el aula recibe información muy relevante para modificar ideas previas sobre aspectos relacionados con la EF y las capacidades que tiene el alumnado. Si el voluntariado son madres o padres, valoran lo que son capaces de hacer sus hijos e hijas, adquiriendo información y formación sobre cómo es la mejor manera de ayudar a su hijo o hija con el objetivo de mejorar sus resultados. Esta participación, a su vez, promueve una mayor implicación en la escuela y genera sentimientos de pertenencia a la comunidad educativa (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018).

En el ámbito de la EF coexisten diversos discursos que relegan la dimensión instrumental del aprendizaje a un segundo plano, considerándola, en ocasiones, insignificante, lo cual podría derivar del bajo prestigio o estatus de esta área en el sistema educativo. Por un lado, se encuentra el discurso que prioriza el rendimiento, utilizando el nivel de habilidad como punto de referencia (Víctor López, José Manuel García, Ana De Miguel, Marta González, Esther López, Roberto Monjas, Dario Pérez y Mayte Archilla, 2005), centrando su atención en aspectos como el desarrollo de la condición física, la competitividad, el rendimiento físico y la mejora de habilidades deportivas, quedando el aprendizaje sujeto a otros aspectos (Ben Dyson y Ashley Casey, 2016).

Por otro lado, emerge el discurso de la salud normativa, enfocado exclusivamente en la salud física y la mejora de componentes corporales, con posibles repercusiones como la vergüenza por la exposición corporal, la insatisfacción con el propio cuerpo y la exclusión de aquellos alumnos o alumnas que no cumplen con los valores normativos, en lugar de ofrecer aprendizajes relacionados con la alfabetización en salud (Alejandra Valencia, José Devís y Carmen Peiró, 2014). Otro discurso se centra en la concepción recreativa del área de EF, destacando la diversión del alumnado mediante juegos, la gamificación o planteamientos lúdicos, sin evaluar si se ha logrado un aprendizaje. Finalmente, existe el discurso que enfatiza la actividad y busca ocupar todo el tiempo de la sesión, relegando a

un segundo plano los objetivos didácticos y de aprendizaje (Vicente Beltrán y José Devís, 2019).

Diversos autores han resaltado las posibles consecuencias asociadas a los discursos previamente mencionados. La literatura científica (Víctor López, José Manuel García, Ana De Miguel, Marta González, Esther López, Roberto Monjas, Dario Pérez y Mayte Archilla, 2005) subraya el riesgo de centrar la EF en el activismo, desviando la atención de lo que el alumnado realmente aprende. En una perspectiva similar, Vicente Beltrán y José Devís (2019) indican que una EF centrada en la salud física normativa o en el rendimiento puede resultar en que no todos los alumnos y alumnas se benefician por igual, lo cual se relaciona intrínsecamente con el principio de igualdad de resultados. En este contexto, se reconoce en las clases de EF que todo alumnado, desde su especificidad, tiene el mismo derecho a alcanzar el éxito y aprender, adaptando el nivel de apoyo según las necesidades específicas, conforme a la premisa de Víctor López (2012), para ello se ofrece mayor cantidad de apoyo a quien más lo necesita. Sin embargo, es importante destacar que la literatura científica ha evidenciado los beneficios del deporte para la salud (Recaredo Agulló y Víctor Agulló, 2022).

Un desafío al que se enfrenta el profesorado en EF para conseguir una inclusión real es que el profesorado en Europa, no es competente para atender adecuadamente a toda la diversidad existente en las aulas y no se siente capaz de ofrecer una EF Inclusiva (Andrew Smith, 2004; Elke Grimminger, 2011; Martin Kudláček, Ondrej Jesina y Pat Flannagan, 2010; Teresa Lleixa, Susanna Soler y Pedrona Serra, 2020), lo que muestra la necesidad de que el maestro o maestra de EF base su formación en evidencias científicas (Esther Roca, 2018).

La revisión de la literatura académica revela que la orientación internacional de la EF, en cuanto a la diversidad, se centra principalmente en las capacidades diferentes del alumnado, pasando por alto la variada realidad presente en las escuelas y sin abordar las finalidades y orientaciones de la educación inclusiva (Tony Booth y Mel Ainscow, 2002). Resulta complejo poder conectar y atender a la diversidad de alumnado existente cuando el profesorado de EF se conforma como un colectivo muy homogéneo desde su formación (Magnus Ferry, 2018), cuando los programas de formación docente omiten conocimientos que no sean de la cultura “blanca” (Mara Simón, 2020) o cuando la gran mayoría de programas de formación universitaria no incluyen una perspectiva de género (Teresa Lleixa, Susanna Soler y Pedrona Serra, 2020) o no tienen como base las

investigaciones científicas (Auli Toom, Heikki Kynaslahti, Leena Krokfors, Riita Jyrhama, Reijo Byman, Katariina Stenberg, Katriina Maaranen y Pertti Kansanen, 2010).

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede inferir que la atención educativa a la diversidad en EF debe orientarse hacia objetivos igualitarios, evitando abordar la diversidad de manera desigual y teniendo presente la igualdad de las diferencias. En este contexto, resulta imperativa la inclusión, colaboración y coordinación con diversos actores (UNESCO, 2015) cuyos perfiles difieran del cuerpo docente, enriqueciendo así la diversidad presente en los centros educativos y contribuyendo a la mejora de los procesos de aprendizaje vinculados al currículo, la convivencia, los valores y los sentimientos (Teresa Lleixa, Susana Soler y Pedrona Serra, 2020).

Atendiendo a este principio José Manuel Castanedo-Alonso (2021) realiza una serie de propuestas para fomentar la igualdad de diferencias en EF:

- Proponer actividades que propicien diversidad de interacciones entre el alumnado, con el objetivo de un mayor y mejor conocimiento entre el alumnado de un grupo- clase.
- Plantear actividades en las que todos y todas tengan posibilidades de éxito, superando así la mera participación.
- Diseñar actividades dotadas de sentido, con objetivos útiles y bien definidos.
- Proponer actividades en las cuales se desarrollen habilidades y competencias variadas, no únicamente motrices.
- Potenciar agrupaciones que generan mejores aprendizajes: GI, agrupamientos heterogéneos interactivos, emparejamientos tutorizados, agrupamientos heterogéneos colaborativos, etc.
- Fomentar la PEC, con personas que son relevantes para los niños y niñas.
- Tener en cuenta las desigualdades y diferencias de partida del alumnado a la hora de diseñar las actividades, generando, a su vez, las estrategias necesarias para el éxito de todos y todas.
- Crear un clima de confianza y compromiso con el aprendizaje de los iguales.

Simultáneamente, la investigación científica evidencia que la confianza depositada en el docente de EF incide de manera positiva en la satisfacción y la motivación del estudiantado, destacando la importancia de que el profesorado establezca relaciones de

proximidad y confianza mediante una interacción continua con el alumnado (Amrit Thapa, Jonathan Cohen, Shawn Guffey y Ann Higgins-D'Alessandro, 2013). Este vínculo favorece una mejora en la disposición hacia la EF por parte de los alumnos y alumnas (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018).

La investigación destaca la relevancia de establecer entornos de apoyo a la autonomía en EF, con el propósito de potenciar la competencia motriz, la alfabetización física y la adopción de estilos de vida activos (Ana Luisa Quiterio, 2018). Un clima propicio para el aprendizaje y el rendimiento incide positivamente en la motivación de los y las estudiantes, al mismo tiempo las experiencias gratificantes aumentan la participación en las clases de EF (Boo Sung-Min, Park Dae-Won y Park Jonglyoul, 2014). Por otro lado, señala que apoyar la autonomía del alumnado en EF por parte del profesorado incide en una mejora en la motivación, en las estrategias de aprendizaje, en la regulación del esfuerzo y en el rendimiento (Edward L. Deci y Richard M. Ryan, 2000; Timo Jaakkola, Sami Yli-Piipari, Vassilis Barkoukis y Jarmo Liukkonen, 2017). Resulta crucial que los alumnos y alumnas no solo se perciban como autónomos, sino que también creen en su capacidad para alcanzar los resultados esperados. A tal efecto, la creación de entornos de aprendizaje que fomente la autonomía y la competencia se revela como un factor determinante para elevar la motivación intrínseca y autónoma, mejorando así la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico (Edward L. Deci y Richard M. Ryan, 2000). En este contexto, el rol del docente de EF adquiere un papel de significativa importancia en la instauración de climas motivacionales centrados en tareas, con el propósito de optimizar las diversas variables que inciden en la motivación y, por ende, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Francisco J. Almolda, Javier Sevil, José Antonio Julián, Alberto Abarca, Alberto Aibar y Luis García, 2014; Luis García, Javier Sevil, Alberto Aibar, Berta Murillo y José A. Julián, 2017).

La Asociación Americana de Psicología (APA) (2015) subraya la importancia de implementar un “*feedback*” claro, explicativo y a tiempo al alumnado, con miras a favorecer el proceso de aprendizaje. Simultáneamente, enfatiza que los y las estudiantes tienden a experimentar mayor disfrute en el proceso de aprendizaje y a lograr resultados académicos superiores cuando su motivación es predominantemente intrínseca en lugar de extrínseca. En igual medida, destaca que las expectativas del profesorado hacia los y las estudiantes inciden directamente en sus oportunidades de aprendizaje, motivación y desempeño académico. Conscientes de que la comunicación y las relaciones

interpersonales son elementos fundamentales tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje como para el desarrollo emocional y social de los y las estudiantes, el profesorado debe orientar sus esfuerzos a establecer y comunicar expectativas elevadas, promover de manera consistente relaciones positivas y cultivar un elevado nivel de apoyo entre el alumnado.

Asimismo, sugiere la implementación de evaluaciones formativas y sumativas, enfatizando que el método óptimo para evaluar al alumnado es a través de procedimientos caracterizados por estándares de calidad e imparcialidad claramente definidos. Diversos principios inciden en aspectos de gran relevancia en el ámbito de la EF, destacando, entre otros, que la adquisición de conocimientos y habilidades a largo plazo está fuertemente vinculada a la práctica continuada. Subraya la tendencia de los y las estudiantes a persistir en tareas desafiantes, adquiriendo la información una mayor profundidad cuando adoptan metas de dominio en contraposición a metas de rendimiento. Finalmente, resalta la preferencia por establecer objetivos a corto plazo (proximales), específicos y con desafíos moderados, ya que éstos demuestran una mayor capacidad para motivar en comparación con objetivos a largo plazo (distales), generales y con desafíos extremadamente exigentes, según lo indicado por la APA en 2015.

La mera repetición de una tarea no implica, per se, una mejora en el rendimiento ni la retención duradera de contenidos en la memoria a largo plazo. En contraposición, se requiere la aplicación de práctica deliberada, que implica atención, ensayo y repeticiones espaciadas a lo largo del tiempo y un esfuerzo consciente, lo cual conduce a la adquisición progresiva de nuevos conocimientos o habilidades que pueden evolucionar y complejizarse con el tiempo. Aunque factores como la inteligencia y la motivación también influyen en el rendimiento, la práctica y el esfuerzo son actividades esenciales para alcanzar la destreza y conocimientos requeridos. A través del ensayo y la práctica deliberada, el proceso de aprendizaje experimenta mejoras sustanciales en al menos cinco aspectos: (a) incrementa las probabilidades de que el aprendizaje sea a largo plazo y recuperable, (b) aumenta la capacidad del estudiantado a la hora de emplear elementos de conocimiento de manera automática y sin reflexión previa, (c) automatiza las habilidades adquiridas, (d) facilita la transferencia de destrezas a problemas novedosos y más complejos, y (e) genera ventajas que frecuentemente estimulan la motivación continua para el aprendizaje. Existe una relación directa entre esfuerzo y rendimiento, a mayor esfuerzo mayor rendimiento (APA, 2015). Para ello, es crucial que la práctica deliberada

se lleve a cabo de manera regular y a lo largo de intervalos espaciados en el tiempo para optimizar sus efectos.

2.3 Contribuciones de la teoría sociológica y las ciencias sociales que sustentan los Grupos Interactivos, el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos y la Participación Educativa de la Comunidad.

La realización de las AEE en EF, GI, PEC y MDPRC, viene respaldada por contribuciones teóricas de diferentes autores que, desde la psicología, la pedagogía y la sociología constituyen la base teórica de estas prácticas educativas.

En el campo de las ciencias sociales, la manera en que se conciben la educación y el aprendizaje ha cambiado en los últimos años. Autores provenientes de distintas disciplinas como Jerome Bruner (2012), Paulo Freire (1985), Ramón Flecha (1997, 2022), Gordon Wells (2001, 2009; Gordon Wells y Rebeca Mejía, 2006) reconocen la naturaleza comunicativa y dialógica de la sociedad, estableciendo vínculos entre este fenómeno y el desarrollo y aprendizaje humanos. Estos autores recuperan la perspectiva sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky (1986; 2012) y el interaccionismo simbólico de Mead (George H. Mead, 1993) elaborando teorías del aprendizaje fundamentadas en el diálogo, las interacciones y la comunidad.

Las principales contribuciones de la teoría sociológica y de las ciencias sociales que sustentan las diferentes AEE hacen referencia a la naturaleza social de la persona, la perspectiva dual e interacciones y aprendizaje.

2.3.1 Naturaleza social de la persona, socialización e interaccionismo.

Determinados autores analizan el sujeto como creador de realidad social, entre otros, podemos destacar a Alfred Schütz, Peter L. Berger y George Herbert Mead.

Alfred Schütz (1989) sostenía que el mundo de la vida abarca tanto el mundo social como el mundo natural, siendo conceptualizado como el contexto en el cual el actor orienta sus acciones. Este mundo constituye el espacio donde llevamos a cabo nuestros proyectos y nos relacionamos con otros individuos, influenciándonos mutuamente mediante valores y procesos de interpretación compartidos. Es imperante comprender que el mundo de la vida no es un dominio privado, y su conocimiento no es de naturaleza individual; más

bien, los agentes sociales participan en procesos colectivos de interpretación, generando así un conocimiento intersubjetivo y socializado. De esta manera, se considera que la noción del sentido común es compartida y no particular. Sin embargo, con el aumento de las interacciones entre culturas diversas, ya no se puede dar por sentado este principio.

Ese mundo de la vida se encuentra en un estado de transformación constante, siendo tanto modificado por nosotros y nosotras como modificándonos a su vez. Ese sentido de transformación constante del mundo de la vida se manifiesta de manera destacada en las AEE, específicamente cuando se introduce en las clases de EF el MDPRC, los GI o la PEC. Estas AEE, generan un contexto donde diversos agentes sociales se influyen mutuamente, otorgando al proceso de aprendizaje un significado más profundo.

Desde la perspectiva de Schütz el significado se refiere a la manera en el que un sujeto considera su vivencia. Este significado tiene lugar en la relación de los sujetos con los objetos, siendo el lenguaje un elemento esencial en esta dinámica, ya que mediante él se lleva a cabo la organización del mundo externo. Se identifican dos categorías de significado: el subjetivo y el objetivo. El significado subjetivo alude a los procesos que ocurren en la conciencia individual de la persona, constituyendo la construcción mental que cada individuo realiza de determinados aspectos de la realidad. Por otro lado, el significado objetivo hace referencia a las interpretaciones que existen en la cultura y que son compartidas socialmente.

El significado del mundo social se construye a través de las interrelaciones y de las vivencias con las otras personas. Es mediante el trabajo común que nos influenciamos mutuamente y desarrollamos una comprensión recíproca de las conductas de los demás. Por ende, el significado se establece de manera intersubjetiva. En este contexto, la subjetividad se erige como un elemento crucial para comprender la acción humana, dado que son los actores sociales quienes otorgan sentido a sus acciones y al mundo. Son ellos y ellas quienes, al conferir significado a su realidad, participan activamente en su creación.

Por lo tanto, todo acto mío mediante el cual doto al mundo de significado se remonta a algún acto de dotación de significado de parte de usted con respecto al mismo mundo. El significado se constituye, por lo tanto, como un fenómeno intersubjetivo. (Alfred Schütz, 1989, p.62)

Según la perspectiva de Schütz la experiencia vivida se comprende en el contexto social y de intersubjetividad, ya que estas experiencias son intrínsecamente sociales. En palabras

del mismo autor (1989) “el individuo vivencia entonces el mundo como algo compartido con sus congéneres, es decir, como un mundo social” (p.169), por lo que “la interacción social es, por consiguiente, un contexto motivacional y, de hecho, un contexto motivacional intersubjetivo” (p.188).

La conducta humana se define como una serie de experiencias que se distinguen entre sí por su intencionalidad. El significado de estas experiencias se encuentra en el marco de interpretación que las considera como conducta, siendo relevante destacar que solo la conducta pasada adquiere significado. El momento presente se explica a partir de vivencias previas, y la experiencia actual se integrará en la memoria en un proceso continuo. Al considerar tanto los significados objetivos y subjetivos, como las experiencias vividas y las conductas, las AEE que tienen lugar en las clases de EF establecen un marco de trabajo común, donde se fomenta interrelaciones con el objetivo de potenciar el aprendizaje y crear un entorno donde, a través de la influencia mutua, se faciliten las ayudas, mejorando así las relaciones y las amistades. Este marco fomenta interrelaciones con el objetivo de potenciar el aprendizaje y crear un entorno donde, a través de la influencia mutua, se faciliten las ayudas, mejorando así las relaciones y las amistades.

Schütz conceptualiza la acción como la conducta intencionada proyectada por el sujeto, por lo que la acción es la ejecución de un acto proyectado. En este sentido, para proyectar un acto es crucial saber cómo se han proyectado actos parecidos en el pasado, por eso “la práctica y el ejercicio aumentan la eficiencia” (Alfred Schütz, 1989, p.119). Con esta afirmación, el autor refuerza la idea de que la repetición es fundamental para alcanzar la eficacia en la ejecución de acciones.

En los GI en EF cuando el alumno o la alumna se dispone a realizar una acción, considera el contexto de significado. Esto implica tener en cuenta las acciones similares realizadas previamente por él o ella y si tuvieron éxito o no. La suposición de que la acción se llevará a cabo se fundamenta en el conocimiento que posee el o la estudiante en el momento en que formula su proyecto. Este conocimiento se deriva de sus experiencias pasadas, específicamente en cuanto a si la acción planificada fue exitosa o no. Así, el o la estudiante sitúa su acción planeada dentro de un contexto de significado, integrándola en actos previos similares y evaluándola en función de los resultados obtenidos. En el contexto de las AEE que tiene lugar en EF, fomentando interacciones de calidad entre los diversos participantes (alumnado, profesorado y voluntariado) se amplía la consideración no solo

a las acciones previas realizadas por el o la estudiante, sino también a todas las acciones llevadas a cabo por las personas involucradas.

Según la conceptualización de Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2003) la vida cotidiana se distingue por la presencia de intersubjetividad, donde el lenguaje sirve como medio para conectar el conocimiento y la experiencia, tanto a nivel individual como social. Esta realidad cotidiana se manifiesta en la ejecución de rutinas, las cuales constituyen la esencia de la institucionalización, y se internalizan a través de un proceso social que vincula la realidad subjetiva con la realidad objetiva establecida socialmente. El conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancia, destacando la importancia de asegurar que el contenido impartido en las clases de EF a través de las AEE sea relevante para el alumnado.

Berger y Luckmann postulan que en la vida cotidiana, los individuos se involucran en la ejecución de rutinas que no demandan esfuerzos significativos; no obstante, cuando se enfrentan a acciones que no han internalizado, la aplicación de esfuerzo se torna necesario. Una vez que dicha destreza es practicada y dominada, dicha acción se incorpora a la rutina cotidiana del individuo. Este principio se manifiesta tanto en la PEC como en los GI en EF, donde los y las estudiantes son expuestos a actividades en forma de retos que demandan un dominio motor inicialmente ausente en el estudiantado. A través de la inversión de esfuerzo y la práctica sostenida, los y las estudiantes logran internalizar y dominar estas habilidades motoras, integrándolas finalmente en su repertorio cotidiano.

El lenguaje desempeña un papel fundamental al posibilitar la objetivación, retención y acumulación de experiencias, tanto individuales como históricas. La acumulación, a su vez, se erige como el factor determinante en la selección de los elementos que permanecen en la memoria y aquellos que se desvanecen de nuestra experiencia biográfica y social. Este proceso de acumulación contribuye a la formación del depósito social de conocimiento, el cual se encuentra al alcance cotidiano de cada individuo. En el ámbito escolar, específicamente a través de las AEE, la acumulación considera la diversidad del bagaje cultural de todos y todas, permitiendo así que, juntos y juntas se consiga que lo que el alumnado acumule sean posibilidades de éxito. De este modo, mediante la transformación consciente de nuestro depósito social, es posible superar limitaciones preexistentes.

Berger y Luckmann (2003) afirman que:

En el curso de la acción se produce una identificación del yo con el sentido objetivo de aquella; la acción que se desarrolla determina, para ese momento, la auto aprehensión del actor, (...) el actor, por ese momento, se aprehende a sí mismo esencialmente, identificado con la acción socialmente objetivada. (p. 94)

A través de las AEE en EF se busca el éxito en la tarea, proporcionando al y la estudiante un entorno en el cual siempre cuenta con el respaldo de individuos que facilitan su ejecución, generando en él o ella la percepción de ser capaz de llevar a cabo las acciones correspondientes. Este proceso contribuye a la formación de una autoimagen que capacita al estudiante para superar las limitaciones autoimpuestas, conforme a la noción de que “la realidad subjetiva pueda transformarse” (Peter L. Berger y Thomas Luckmann, 2003, p. 194).

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, George Herbert Mead (1993) desplaza la atención de las organizaciones hacia la persona, quien se erige como generador de su propia acción. En este marco conceptual, se postula que el significado de las realidades emerge a través de la interacción social, atribuyendo al lenguaje un papel de importancia crucial en este proceso.

Mead conceptualiza el gesto como un acto social, el cual sirve como estímulo, incitando a la reacción de los demás individuos y, a su vez, desencadenando respuestas que actúan como estímulos para la readaptación. Este ciclo interactivo persiste hasta que el propio acto social puede ser ejecutado. En cuanto el gesto de una persona provoca la reacción adecuada de otros, estas reacciones forman parte de una actividad cooperativa entre uno y los otros.

En la conversación de gestos, lo que decimos provoca cierta reacción en otro y, a su vez, cambia nuestra acción de modo que nos apartamos de lo que comenzamos a hacer debido a la réplica que hace el otro. La conversación de gestos es el comienzo de la comunicación. (George H. Mead, 1993, p. 172)

Y está ligada a la aparición de la significación.

La reacción de un organismo al gesto de otro, en cualquier acto social dado, es la significación de ese gesto, y también, en un sentido, es responsable por la aparición o el nacimiento del nuevo objeto -o del nuevo contenido de un objeto antiguo-, al que ese gesto se refiere mediante el resultado del acto social dado. (George H. Mead, 1993, p.116)

Y este proceso social se relaciona con el surgimiento del espíritu.

El espíritu surge en un proceso social sólo cuando ese proceso, como un todo, entra en la experiencia de cualquiera de los individuos dados involucrados en ese proceso o está presente en ella. Cuando tal ocurre, el individuo tiene conciencia de sí y tiene un espíritu. (...) La reflexión, pues, es la condición esencial, dentro del proceso social, para el desarrollo del espíritu. (George H. Mead, 1993, p.166)

Mead desarrolló los conceptos de persona (self), “yo” (I) y “mi” (me). La persona se concibe como una interrelación dinámica entre el “yo” y el “mi”. El "mi" representa la internalización de las conductas, normas y comportamientos emanados de los demás individuos, la comunidad o el grupo social al cual se pertenece. El conjunto de actitudes predominantes en la comunidad o grupo social conforma lo que Mead denomina "el otro generalizado". Frente a estas actitudes internalizadas (el "mi"), surge el "yo" como la respuesta creativa y espontánea del individuo ante las actitudes adoptadas por los demás hacia él o ella.

Mead sostiene que tanto el "mi" como el "yo" constituyen fases inseparables de la formación de la persona. En esta interrelación, el "yo" no solo provoca al "mi", sino que también reacciona ante él. Desde esta perspectiva, Mead postula que la persona emerge como resultado de la experiencia social, y su comprensión integral es inescindible de las relaciones interpersonales. La persona, según Mead, trasciende la mera individualidad biológica, requiriendo la adopción de las actitudes del grupo social organizado al que pertenece, proceso que tiene lugar mediante la interacción y la conversación de gestos.

El concepto de "*self*" designa la persona, el "sí mismo", que posee la capacidad de ser simultáneamente objeto y sujeto. Se trata de la facultad humana de autobservarse desde la perspectiva exterior, de comprender la propia identidad a través de los ojos de los demás, adoptando así una visión social de sí mismo. En palabras de Mead (1993, p.381) “somos lo que somos gracias a nuestra relación con otros”. La capacidad de percibirse desde la óptica de los demás, según Mead, experimenta un desarrollo progresivo a lo largo de diversas fases o etapas, destacando especialmente la fase del "*play*" y la del "*game*".

La fase del "*play*" implica la asunción de roles y posiciones ajenas, mientras que en la etapa del "*game*" se consolida el "*self*". En esta última etapa, no solo se adopta una posición social específica, sino que se adquiere la capacidad de comprender la complejidad de las relaciones dentro de un contexto más amplio. Desde la perspectiva de

Mead, el acto humano se configura como un acto con referencia social, situando la interacción entre individuos en el núcleo mismo de la generación de significados y en la construcción misma de la identidad personal.

En cuanto al primer aspecto, el significado se origina en el proceso comunicativo con los demás, y en dicho contexto, también se desencadena el pensamiento. En consecuencia, los procesos de aprendizaje se materializan a través de la interacción con otros individuos. Cuando las oportunidades de interacción se multiplican, tanto entre el alumnado como mediante la participación de más personas adultas en el aula a través de las diferentes AEE que tienen lugar en EF, se facilita una adquisición más rápida de estos aprendizajes.

En relación al segundo aspecto, Mead conceptualiza la totalidad de la persona como una entidad compuesta por diversas personas elementales. La estructura de la persona completa refleja, de manera paralela, la estructura del proceso social en su conjunto, mientras que cada una de las personas elementales muestra uno de los distintos aspectos de la estructura del proceso social. En este sentido, se establecen toda una serie de distintas relaciones con diferentes personas. Así, se puede considerar que la experiencia en la escuela constituye una de esas personas elementales, y en su formación tiene una importancia decisiva las interacciones con las otras personas que pertenecen a ese grupo social.

Dado que las actitudes de los demás, el “otro generalizado”, se incorporan en nosotros a través del “mí”, y nuestro “yo” reacciona ante ellas, las actitudes y expectativas que los demás mantienen con respecto a nuestra capacidad de aprendizaje y rendimiento en tareas escolares desempeñan un papel significativo en nuestra respuesta efectiva y en el alcance de nuestros logros.

De esta manera, las interacciones sociales juegan un papel de relevancia sustancial en la formación y modificación de concepciones relacionadas con el aprendizaje del estudiantado. Además, inciden directamente en la motivación del alumno o alumna hacia el aprendizaje en general o en relación con la actividad específica que se está desarrollando.

Mead señala que cada persona y sus acciones son resultado de las interacciones sociales que recibe.

La persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surgen en el proceso de la experiencia y la actividad social, es decir, se desarrolla en el individuo dado de resultados de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso. (George H. Mead, 1993, p.167)

Somos conscientes de la trascendental importancia de la PEC y de la creación de un grupo que empodere al alumnado, según la premisa de que “el individuo que se identifica con el grupo tiene la sensación de una personalidad agrandada” (George H. Mead, 1993, p. 386). En este sentido, en la implementación de las AEE que se llevan a cabo en EF, se valora de manera pública las relaciones de apoyo en el aula y se reconoce cómo estas interacciones contribuyen al aprendizaje y al mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Teniendo presente a Mead con su teoría del acto y la construcción del “*self*”, en las AEE que se realizan en el área de EF se genera un contexto que, mediante la participación activa de la comunidad, busca la creación de un espacio seguro, donde a través de la solidaridad y los diálogos, el alumnado mejore no solo en la actitud y convivencia, sino también en la asimilación de contenidos y la ejecución de habilidades motrices específicas. Es imperativo, en este contexto, que todos los y las participantes, ya sean alumnos, alumnas, voluntarios o voluntarias, mantengan expectativas altas, creyendo y transmitiendo la idea de que cualquier estudiante es capaz de realizar el reto correspondiente.

Si las personas voluntarias y/o demás miembros del grupo muestran confianza en las capacidades de un alumno o alumna a la hora de realizar un reto o actividad, éste o ésta responderá con interés y motivación en resolverlo. Tal perspectiva se refleja en las palabras de Mead (1993):

El individuo posee una persona sólo en relación con las personas de los otros miembros de su grupo social; y la estructura de su persona expresa o refleja la pauta general de conducta del grupo social al cual pertenece, así como lo hace la estructura de la persona de todos los demás individuos pertenecientes a ese grupo social. (p.192-193)

2.3.2 Perspectiva dual: sistemas y sujetos.

Diferentes autores adoptan una perspectiva social en la cual su análisis de la sociedad toma en consideración tanto a los sujetos como a las estructuras, destacándose entre ellos a Jürgen Habermas, Ulrich Beck y Jon Elster.

Una de las líneas de investigación emprendidas por Jon Elster (2002) se centra en la exploración de la naturaleza de las emociones y su posición intrínseca dentro de la teoría de la elección racional. En su teoría de la elección racional, Elster sostiene que cualquier manifestación de comportamiento humano puede atribuirse ya sea a la racionalidad instrumental, a las normas sociales, o a las emociones. En la racionalidad instrumental, cada individuo persigue fines determinados y selecciona los medios que percibe como los más apropiados para alcanzarlos.

Las acciones basadas en las normas sociales no se guían a través de la elección de los mejores medios, sino por el deseo de cumplir las normas del grupo social. En el contexto de las AEE que se llevan a cabo en EF, dicho proceso de asunción social de valores como la consideración hacia los compañeros y compañeras, la búsqueda del éxito colectivo, la solidaridad, la asistencia mutua y la amistad se manifiestan de manera prominente y son objeto de aprecio.

Elster aborda la perspectiva emocional como una fuente influyente vinculada intrínsecamente a la acción misma. Muchas de las elecciones que realizan las personas encuentran su fundamentación en alguna emoción que se erige como dominante. El autor identifica una relación entre las emociones y las normas sociales, destacando un estrecho vínculo entre ambas. Así, las respuestas a los estados emocionales individuales se ven con frecuencia condicionadas por las normas sociales. Elster argumenta que la racionalidad y las emociones no son cosas opuestas, ya que éstas últimas pueden someterse a criterios específicos de racionalidad, debido a las conexiones existentes entre emociones, deseos y creencias.

Elster contempla que emociones como el amor, la alegría, la envidia, la vergüenza, la culpa, el cariño, la amistad, el odio, la ira o el temor no solo generan una fuerza motivadora, sino que también pueden distorsionarla. Si la persona no las tiene en cuenta, es posible que la racionalidad cognitiva no encuentre razones para actuar, seleccionar fines y/o medios. Cuando las elecciones de las personas se fundamentan en las emociones, es imperativo reconocer que éstas pueden ejercer tanto una fuerza motivadora como distorsionadora. Cuando las personas basan su elección en las emociones deben ser conscientes que éstas pueden ser tanto una fuerza motivadora como distorsionadora, “las emociones pueden afectar a las creencias y, a través de ellas, a la conducta” (John Elster, 2002, p. 398).

En la implementación de las AEE que se llevan a cabo en EF, la presencia de las familias potencia emociones que actúan como fuerzas motivadoras, tales como el sentimiento de amistad, solidaridad, respeto y ayuda a quienes más lo necesitan. Esto contrasta con un enfoque de la EF que podría exacerbar emociones distorsionadoras como la competitividad, la burla hacia aquellos y aquellas con habilidades limitadas, la violencia en las prácticas deportivas y en las interacciones sociales, entre otras.

Las emociones están implicadas en nuestras acciones, satisfacer o no un deseo desencadena unas emociones. En consonancia con la perspectiva de Jon Elster (2002), quien sugiere que “las emociones de otras personas, si son percibidas, pueden inducir a emociones en el agente y, a través de ellas, cierto tipo de conducta” (p. 398), en EF a través de las AEE, PEC, GI y MDPRC, y del trabajo en socialización preventiva de la violencia, mediante el diálogo y la creación de un contexto de ayuda, se logra generar un entorno propicio para que el alumnado se perciba capaz de abordar actividades que previamente consideraba imposibles, propiciando una transformación de las creencias limitantes en posibilidades de éxito.

La evolución del pensamiento de Jon Elster se alinea con la corriente de la teoría sociológica contemporánea (Ramón Flecha, Jesús Gómez y Lidia Puigvert, 2010). Con la democracia deliberativa se produce un avance, los agentes, con sus argumentos y acuerdos, no sólo incorporan preferencias, sino que también las transforman. La inclinación de Elster hacia un enfoque cada vez más dialógico contribuye a la apertura de la teoría de la elección racional hacia contribuciones significativas, al incorporar la acción normativamente regulada, introducir la intersubjetividad en la acción racional y distinguir entre emociones y disposiciones emocionales.

En consonancia con la democracia deliberativa, las AEE en el ámbito de la EF buscan integrar todas las voces mediante el diálogo fundamentado en argumentos de validez, conduciendo a consensos y evitando la necesidad de votaciones. Estos consensos se manifiestan como una constante en las clases de EF, desde el establecimiento de los retos a abordar hasta la evaluación diaria, formativa y compartida con orientación dialógica (José Manuel Alonso Castanedo, 2021; José Manuel Alonso-Castanedo y Marta Capllonch, 2017).

Jürgen Habermas (1992, 1998) adopta un concepto de sociedad en la que armoniza un enfoque externo y descriptivista, representado por la sociedad como sistema, con una

perspectiva interna y comprensiva relacionada con el mundo de la vida social. En esta concepción, Habermas establece una distinción entre la racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa. En la racionalidad instrumental, las personas hacen uso instrumental del conocimiento, se plantean unos fines y pretenden obtenerlos en un mundo objetivo. En contraste, la racionalidad comunicativa busca el entendimiento, el saber concebido como un conocimiento que abarca tanto el mundo objetivo como la intersubjetividad del contexto donde se desarrolla la acción. Importante es destacar que Habermas subraya la presencia de “un mundo de la vida presente como contexto en la acción comunicativa” (Jürgen Habermas, 1998, p.171). El propio Habermas afirma:

El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disensos y llegar a un acuerdo. (Jürgen Habermas, 1998, p.179).

Para Jürgen Habermas, el pensamiento o conciencia de un individuo se origina a partir de las interacciones sociales que ha mantenido con otras personas. La configuración del pensamiento está determinada por la calidad de estas interacciones, siendo más enriquecido en proporción a la riqueza de las mismas, y más igualitario en función de la igualdad que caracteriza dichas interacciones.

En el marco de la acción comunicativa habermasiana, el propósito fundamental es alcanzar un acuerdo mutuo, implicando un proceso de comprensión basado en el conocimiento compartido (Jürgen Habermas, 1992), la confianza mutua y la incorporación necesaria de la intersubjetividad en la toma de decisiones. Este enfoque fomenta diálogos fundamentados en pretensiones de validez, tales como las pretensiones de verdad, rectitud, valor, veracidad e inteligibilidad, donde la fuerza de los argumentos prevalece sobre los argumentos de fuerza.. Habermas distingue de manera clara entre pretensiones de validez, presentes en el diálogo donde los interlocutores aportan argumentos, permitiendo la rectificación de ideas o pensamientos iniciales en base a los argumentos del otro, y pretensiones de poder, que surgen cuando uno intenta imponer su verdad o idea coercitivamente. Es relevante señalar que el autor no busca establecer valores específicos para alcanzar el acuerdo, sino que focaliza su atención en los procedimientos necesarios para lograr dichos acuerdos, los cuales se fundamentan en el

entendimiento entre los agentes sociales y la articulación de proyectos de acción orientados a generar cambio social.

Según la conceptualización de Habermas (1998), se identifican cuatro categorías de acciones: teleológica, regulada por normas, dramática y comunicativa. Mientras las tres primeras son instrumentales en su naturaleza, la acción comunicativa se distingue por su objetivo centrado en el entendimiento mutuo entre los participantes, con el propósito de coordinar sus acciones, donde el lenguaje se erige como el medio fundamental para facilitar dicho entendimiento y coordinación de la acción.

Las AEE que se llevan a cabo en EF, como son los GI y la PEC, parten de la solidaridad como ejemplo y generadora de las mejores interacciones. La participación de las familias en estos contextos debe propiciar la generación de argumentos basados en la validez, en contraposición a dinámicas de poder. En este sentido, el lenguaje adopta la función de promover el entendimiento mutuo y coordinar las acciones, con el fin de impulsar cambios sociales mediante actos comunicativos. Habermas (1998, p. 124) define la acción comunicativa como "la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que, ya sea con medios verbales o con medios extraverbales, establecen una relación interpersonal".

Mediante las interacciones establecidas con otros agentes del entorno, a través de los GI y la PEC, los niños y niñas son capaces de crear y aportar nuevos significados, así como de asumir significados de la comunidad.

Dentro del marco conceptual de Jürgen Habermas, el diálogo se posiciona como el medio preeminente para alcanzar el entendimiento mutuo. Este diálogo, concebido como una acción comunicativa, constituye la piedra angular en las relaciones de amistad, donde las personas participantes emplean pretensiones de validez y se guían por el sentimiento de solidaridad, generando así entornos seguros que aumentan la dimensión instrumental. La creación de diálogos entre el alumnado y entre el alumnado y el voluntariado, incorporando la diversidad de voces, facilita la superación de la racionalidad instrumental, propiciando, en consecuencia, la promoción de la racionalidad comunicativa.

Ulrich Beck, en su análisis del tránsito de la sociedad industrial hacia una forma alternativa de modernidad, identifica un cambio significativo donde "un tipo de modernización socava y transforma otro" (Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, 2001, p.15). Este fenómeno, denominado modernización reflexiva, implica una

radicalización de la modernidad. Según Beck, la modernización reflexiva, ignora la posibilidad de que la transición de una etapa de la modernidad a otra pueda ocurrir de manera no deseada, no percibida y obviando las categorías y teorías principales en la sociedad industrial.

Beck postula que, como resultado de estos procesos de modernización, emerge la sociedad del riesgo, siendo la transición autónoma de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo lo que el autor denomina reflexividad. La sociedad del riesgo, en la perspectiva de Beck, se caracteriza como una sociedad autocrítica, “no se trata únicamente de tomar decisiones; es vital restablecer las reglas y las bases de las decisiones, relaciones de validez y críticas de las consecuencias imprevisibles y carentes de responsable” (Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, 2001, p.25). En este contexto, se observa una pérdida de las tradiciones (2002), “con la sociedad del riesgo se crea la posibilidad de una sociedad que a la vez se separa de la tradicional y es autocrítica” (p.231), promoviendo la consideración del individuo como un ciudadano libre y autónomo.

La sociedad del riesgo es también, en este sentido de posibilidades, una sociedad autocrítica. Genera puntos de referencia y presupuestos de la crítica que tienen que ver con los riesgos y peligros. La crítica de los riesgos no es una crítica de valores normativa. Precisamente donde tradiciones y, por tanto, valores se destruyen, surgen los riesgos. La crítica se funda no tanto en la tradición del pasado, cuanto en las amenazas para el futuro. (Ulrich Beck, 2002, p.230)

En la sociedad del riesgo, donde el individuo es concebido como un ciudadano libre y autónomo, Ulrich Beck interpreta la individualización como un "proceso de socialización" (Beck, p. 98), un concepto históricamente contradictorio que, al ser conscientes de dicha contradicción, podría dar origen al surgimiento de nuevas comunidades socioculturales.

Beck resalta la situación contemporánea caracterizada por la vuelta a la incertidumbre, donde el riesgo de la incertidumbre engloba aquello que desconocemos y no podemos prever. Todo riesgo se presenta como irreversible, incalculable e impredecible, dando lugar a situaciones sociales de peligro y desigualdad a nivel internacional. Aunque los riesgos asociados a la modernidad son universales, su distribución es desigual, afectando de manera diferenciada según el poder económico de los individuos. Sin embargo, existen riesgos que afectan a todas las personas por igual, como la contaminación del agua o del aire, lo que perpetúa la presencia global de riesgos. La falta de información conduce a la ignorancia de los riesgos reales, intensificando sus consecuencias perjudiciales tanto para

los seres humanos como para el medio ambiente. La racionalización y percepción de los riesgos generan la necesidad de conocimiento y comprensión, permitiendo anticiparse a las posibles consecuencias.

La sociedad enfrenta la imperativa necesidad de evitar, mitigar y prever los desafíos futuros, anticipándose a los contratiempos que puedan surgir. Los riesgos, al manifestarse, dan origen a diversos problemas sociales, como la migración, obesidad, delincuencia, pobreza y discriminación, entre otros. En este contexto, Ulrich Beck destaca la importancia de reconocer que vivimos en una sociedad caracterizada por la presencia constante de riesgos, donde las amenazas no provienen de factores externos, ajenos o extrahumanos, sino más bien del conocimiento y de la capacidad humana “de autotransformar, de autoconfigurar y de autodestruir las condiciones de reproducción de toda la vida sobre la tierra” (Ulrick Beck, 2002, p. 237).

En las AEE que se llevan a cabo en EF, como son los GI, la PEC y el MDPRC, se busca la toma de decisiones por consenso, fundamentada siempre en argumentos de validez, “no se trata únicamente de tomar decisiones; es vital restablecer las reglas y las bases de las decisiones, relaciones de validez y críticas de las consecuencias imprevisibles y carentes de responsable” (Ulrick Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, 2001, p.25). En este sentido, los retos presentados al alumnado pueden ser modificados por éstos si se cumplen los criterios de argumentos de validez y consenso, otorgando así a los y las estudiantes un papel protagónico en todo el proceso de aprendizaje.

2.3.3 Interacciones y aprendizaje.

Las bases teóricas de las AEE se organizan en torno a dos elementos fundamentales: las interacciones y el aprendizaje. Sin embargo, aunque agrupemos las aportaciones de diferentes autores provenientes de diversas disciplinas de conocimiento de las ciencias sociales, como la sociología, la pedagogía y la psicología a partir de estos dos ejes, en las diferentes AEE, la interacción está estrechamente entrelazada con el aprendizaje y viceversa. Por ende, aquello que se engloba dentro de alguno de estos dos aspectos puede tener repercusiones directas en el otro. Diferentes autores y autoras, como son Michael W. Apple, Jerome Bruner, Ramón Flecha, Paulo Freire, Barbara Rogoff o Lev Vygotsky, destacan la relevancia de las interacciones en el proceso de aprendizaje.

Michael W. Apple, defiende una educación democrática (1986, 1987, 1989, 1996; Michael W. Apple y James A. Beane, 2012), inclusiva, con participación comunitaria,

crítica y orientada al bien común, “para que una sociedad sea justa debe contribuir al máximo al beneficio de los menos beneficiados” (Michael W. Apple y James A. Beane, 2012, p.24). Apple señala que a través del currículum oculto se reproduce de manera hegemónica la cultura y la economía, transmitiendo valores y una cultura legítimos.

Apple señala que a través del currículum oculto hay una reproducción cultural y económica, que se presenta de forma hegemónica, transmitiendo valores y una cultura legítimos, “la hegemonía es creada y recreada por el cuerpo formal del conocimiento escolar, así como por las enseñanzas encubiertas que ha transmitido y sigue transmitiendo” (Michael W. Apple, 1986, p. 111), por lo que las escuelas “son agentes para la creación y recreación de una cultura dominante eficaz” (Michael W. Apple, 1986, p.57).

Según Michael W. Apple, la escuela representa la institución preeminente para la maximización de los conocimientos técnicos, aunque adopta una perspectiva técnica dominante. La escuela, desde esta visión, actúa como un entorno de socialización que introduce al alumnado en una estructura normativa presentada como intrínseca y natural. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, Apple propone una alternativa al modelo hegemónico, decodificando la naturalización de esta estructura normativa mediante el análisis crítico. Este enfoque busca hacer visible la imposición de determinados conocimientos técnicos, saberes, aspectos culturales y prácticas, así como revelar y abordar el conflicto subyacente. Apple (1987) aboga por ser capaz de transformar la realidad en pos de un bien común, “la comprensión de la realidad existente no es sólo una condición necesaria para cambiarla, sino que es además un importante paso para llevar a cabo realmente una adecuada reconstrucción ética, estética y económica” (p.138).

Michael W. Apple presenta una perspectiva política de la educación al sostener que el currículum carece de neutralidad, ya que el currículum legítimo surge de interacciones de poder y diversas formas de lucha, especialmente vinculadas a clases sociales, razas, género y grupos religiosos. Su enfoque implica una reconstrucción histórica del currículum, subrayando la importancia del libro escolar y su interrelación con la política cultural que prevalece en un contexto específico.

Apple aboga por la instauración de un currículum democrático de naturaleza más participativa, en el cual la construcción del conocimiento se lleve a cabo de manera colectiva. Este modelo no solo incorpora lo que los adultos consideran fundamental, sino

que también integra las preguntas y preocupaciones del alumnado, transformándolos de simples consumidores pasivos en activos generadores de saberes (Michael W. Apple, 1986). La propuesta de Apple aspira a superar la pasividad inherente a la tradicional experiencia estudiantil, fomentando una participación activa en la creación y adquisición de conocimientos, estableciendo, de esta manera, un enfoque educativo más inclusivo y dinámico.

Apple señala que la adquisición de la democracia implica su ejercicio tanto en el ámbito escolar como fuera de éste. Señala que una institución educativa democrática debe incorporar estructuras y procesos democráticos. Esto implica la participación de la comunidad, la inclusión, la cooperación y la búsqueda del bien común y social. De igual manera, aboga por un currículum democrático que incluya la diversidad de voces y fomente la interpretación crítica por parte del alumnado. Apple destaca que el verdadero significado de la democracia se forja en los detalles de la vida cotidiana.

En las AEE llevadas a cabo en el área de EF se pretende desarrollar un pensamiento crítico en el alumnado. Esto se evidencia, por ejemplo, al abordar estereotipos de deportistas que están presentes en los medios de comunicación y en las redes sociales, destacando noticias transformadoras en el ámbito deportivo como ejemplo de actitudes positivas. El objetivo es formar una estudiantado consciente y crítico, contribuyendo, de esta manera, a la construcción de una sociedad con una mirada crítica sobre los acontecimientos cotidianos.

Jerome Bruner destacó como figura clave en la revolución cognitiva en psicología, lideró un cambio significativo al resaltar, en contraposición al conductismo, la importancia de la mente y los procesos cognitivos no observables en la comprensión de la conducta humana. Su contribución fue fundamental para el desarrollo de teorías que exploran cómo la mente procesa información, esclareciendo las actividades simbólicas mediante las cuales las personas otorgan significado no solo al mundo, sino también a sí mismas.

No obstante, en la década de los noventa, Bruner (2012) ajusta su perspectiva teórica, trasladándose de un cognitivismo más intrapsicológico e individualista a una concepción de la psicología más cultural, centrada en lo intersubjetivo. Reconoce la necesidad de que la ciencia psicológica se involucre en el estudio de las interacciones humanas y del contexto cultural que configura la mente.

A partir de este cambio, Jerome Bruner atribuye una importancia crucial a la interacción en el proceso de aprendizaje. Para él, es principalmente a través de la interacción con

otras personas que los niños y niñas descubren los elementos culturales y cómo se concibe el mundo. De este modo, el conocimiento emana de la interacción, y todo aprendizaje se enmarca en lo cultural y lo contextual. Bruner enfatiza que en el entorno escolar, la interacción se evidencia cuando el alumnado se apoya mutuamente, tanto en el acto de aprender como de enseñar, configurando lo que él denomina una "subcomunidad de aprendices mutuos".

Los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. Y esto, por supuesto, no hace falta que excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel de profesor. Simplemente implica que el profesor no juega ese papel como un monopolio, que los aprendices "se andamian" unos a otros también. (Jerome Bruner, 2012, p.41)

En la implementación de las AEE en EF, se produce un desmantelamiento del esquema y la jerarquía tradicional profesor-alumno, cuando a través de las interacciones facilitadas por el voluntariado, dos o más alumnos o alumnas colaboran para aprender mutuamente, evidenciando la posibilidad de una aprendizaje bidireccional entre dos aprendices.

Partiendo de la perspectiva sociocultural de Vygotsky (2012) y su concepto de Zona de Desarrollo Próximo, Bruner propone su teoría del andamiaje, por la cual el maestro o maestra, así como personas de su entorno o pares más competentes, proporcionan al alumnado los "andamios" necesarios para alcanzar los conceptos u objetivos planteados. Una vez esos "andamios" han cumplido su función, se retiran de manera progresiva, permitiendo que el o la estudiante desarrolle la capacidad de realizar las tareas propuestas de forma autónoma. Las intervenciones del docente deben ajustarse de manera inversamente proporcional al nivel de competencia del alumnado, proporcionando menos ayuda a medida que aumenta la competencia, y viceversa.

Según Jerome Bruner, el proceso de escolarización desempeña un papel fundamental en la configuración del Yo, fundamentado en la perspectiva de Mead (1993) que concibe el reconocimiento del Otro como un "yo". El autor identifica dos aspectos universales del yo: la agencia, derivada de la sensación de tener el poder de iniciar y llevar a cabo actividades de manera independiente, y la valoración, donde la persona no solo experimenta el yo como agente, sino que también evalúa su eficacia en la ejecución de tareas esperadas. Bruner sostiene que la autoestima resulta de la combinación de eficacia en la agencia y la valoración

Tanto la capacidad del alumno o alumna para realizar actividades de manera autónoma como la autovaloración son aspectos presentes en la dinámica que tienen lugar en las AEE. Conscientes de que el éxito en la tarea está vinculado a las interacciones del o la estudiante, las AEE que se llevan a cabo en las clases de EF, generan esas posibilidades de éxito al tejer una red de ayudas que posibilitan la consecución de la actividad a realizar y esto repercute en la autoestima del alumnado, ya que ésta se ve poderosamente afectada por la disponibilidad de apoyos con los que el alumno o alumna cuenta.

Otro concepto central en la teoría de Jerome Bruner, presente en la realización de las diferentes AEE en EF es el de la inteligencia distribuida. Cuando un estudiante participa en una actividad grupal, se beneficia de los saberes de todos los miembros del grupo y, al mismo tiempo, contribuye con sus propios conocimientos para el beneficio colectivo.

El quid de la idea es que es un grave error ubicar la inteligencia en una sola cabeza. Existe además no solo en tu entorno particular de libros, diccionarios y notas, sino también en las cabezas y los hábitos de los amigos con quienes interactúas, e incluso en lo que has llegado socialmente a dar por supuesto. (...). También tiene que ver con haberse incorporado a una comunidad cuya inteligencia extendida compartes. Es ese sutil “compartir” lo que constituye la inteligencia distribuida. Al entrar en semejante comunidad, no solo has entrado en una serie de convenciones de praxis, sino también en una forma de ejercer la inteligencia. (Jerome Bruner, 2012, p.174)

Al participar, a través de los GI o la PEC, las familias y voluntariado en las AEE que tienen lugar en las clases de EF, tanto el alumnado como familiares y voluntarios, conforman una comunidad, en el sentido expuesto por Jerome Bruner. En esta comunidad, todos y todas pueden desempeñar el papel de andamio para otros u otras, y se establece una forma de inteligencia distribuida a medida que comparten procesos de aprendizaje. La disposición del aula en GI facilita este proceso en EF, donde los y las estudiantes interactúan, se apoyan y enseñan entre sí, con la presencia de una persona adulta cuya función no es transmitir conocimientos, sino facilitar esta interacción que, según Bruner, conduce al aprendizaje y al conocimiento.

Asimismo, las oportunidades de interacción se multiplican ya que se dan tanto con otros compañeros y compañeras como con las personas voluntarias. La participación de adultos adicionales en el aula, a través de la PEC, contribuye a un aumento en las interacciones y, por ende, en las oportunidades de aprendizaje. Además, el MDPRC en EF, al emplear el diálogo, la argumentación y el consenso como medios para alcanzar el conocimiento

por encima de la autoridad, incorpora el concepto de inteligencia distribuida destacado por Jerome Bruner.

Paulo Freire, uno de los autores más referenciados en educación, desarrolla la teoría de la acción dialógica, distinguiendo entre características dialógicas (colaboración, unidad para la libertad, organización y coordinación de acciones) y antidialógicas (necesidad de conquista, sometimiento, manipulación e imposición). El autor postula que la naturaleza del ser humano es dialógica, y es a través del diálogo con los otros cuando nos creamos y recreamos, Freire concibe la palabra como la unión inquebrantable entre acción y reflexión (1973).

La perspectiva propuesta por Paulo Freire establece relaciones humanas horizontales e igualitarias, donde el diálogo se presenta como un proceso comunicativo intersubjetivo con la clara intención de comprenderse y crecer de manera conjunta “el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro” (Paulo Freire, 1993, p. 112). Esta concepción implica el reconocimiento del otro como alguien diferentes, sin que ello obstaculice la comunicación.

Freire, defensor del poder transformador de las personas, sostiene la idea de que somos “seres de transformación y no de adaptación” (Paulo Freire, 1985, 2009, p. 153). En este sentido, las AEE aplicadas en las clases de EF no se limitan a adaptarse al entorno; más bien, a través del diálogo y el apoyo mutuo, contribuyen a su transformación. Este proceso de transformación se traduce en mejoras en la convivencia y confiere al alumnado una mayor capacidad para abordar actividades previamente percibidas como imposibles.

La pedagogía de Paulo Freire se erige como un canto a la esperanza, a los sueños, a la búsqueda de lo “inédito viable” (Paulo Freire, 1993, p. 195), “a vivir y actuar impacientemente paciente” (Paulo Freire, 2010, p. 82), a la transformación, a la libertad y a la igualdad. Estos principios se encuentran siempre presentes en las AEE que tienen lugar en EF, tanto en el MDPRC, como en GI y en la PEC el diálogo sirve de base para establecer acuerdos, definir las actividades a realizar y los criterios que van a ser utilizados. Facilita, además, que la evaluación dialógica sea formativa, compartida, democrática y auténtica (José Manuel Alonso-Castanedo y Marta Capllonch, 2017;

Rubén Pérez, Rubén Rodríguez, Cristina Rabanaque, David Llucián, Fátima Serra e Ismael Donet, 2022).

En consonancia con la premisa de Paulo Freire, quien postula que “la educación auténtica, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B” (Paulo Freire, 1985, p. 112), se argumenta que la auténtica educación demanda la activa participación no solo de estudiantes y docentes, sino también de la comunidad en su conjunto. En este contexto, las AEE en EF emergen como un mecanismo para incorporar la diversidad de perspectivas, voces y opiniones en un diálogo igualitario (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013; Lidia Puigvert, 2001) se efectúa a través de las AEE en EF.

Lev Semionovitch Vygotsky (1986, 2012) destacó la estrecha conexión entre el desarrollo cognitivo y el entorno sociocultural, abogando por la transformación del entorno como catalizador del desarrollo cognitivo. Vygotsky (2012) plantea que el “el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (p.94). Según Vygotsky, la individualidad se origina en lo colectivo; cualquier aspecto intrapersonal tiene su génesis en el plano intersubjetivo compartido. Por ende, argumenta que el desarrollo cognitivo de las personas está intrínsecamente ligado a la sociedad y la cultura que rodea a las personas, siendo la comprensión de la persona inconcebible fuera de su contexto sociocultural.

Vygotsky introdujo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo.

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Lev Vygotsky, 2012, p.133)

De esta manera, el autor se sitúa en la perspectiva sociocultural del aprendizaje, la zona de desarrollo próximo permite entender el aprendizaje mirando hacia el futuro y vincularlo a la intersubjetividad, aprendizaje orientado hacia lo que el alumno o alumna podrá hacer próximamente por sí solo o sola, por lo que Vygotsky entiende que el aprendizaje precede al desarrollo.

Dentro de la teoría de la zona de desarrollo próximo, Vygotsky atribuye un papel significativo a la imitación, tanto entre pares como en la observación de las personas

adultas, como componentes de las capacidades de los niños y niñas en sus interacciones sociales. Por lo tanto, en el contexto de las AEE en EF, se incluye a las personas adultas de la comunidad, así como a los voluntarios y voluntarias, quienes desempeñan un papel orientador y dinamizador en la adquisición interactiva del conocimiento, complementando la interacción entre los compañeros y compañeras.

Vygotsky postula que la realización exitosa de una actividad específica por parte del y la estudiante no requiere necesariamente que este haya alcanzado un determinado nivel de maduración; por contra, sostiene que es a través del proceso de aprendizaje que se desarrollan las funciones psicológicas. En el planteamiento de las actividades a realizar en las clases de EF no se espera que el alumnado esté preparado para realizarlas con eficacia, sino que, mediante las AEE, el voluntariado es encargado de generar las interacciones que harán que los niños y niñas alcancen su zona de desarrollo potencial y sean capaces de realizar dichas actividades con éxito.

La incorporación del voluntariado en las clases, a través de las AEE, implica una transformación significativa en la dinámica escolar y en el entorno sociocultural, al participar activamente en la intervención educativa. El papel de la familia como agente educativo adquiere una dimensión renovada al integrarse y enriquecer el proceso educativo a través del intercambio de experiencias y conocimientos.

La interacción social en el proceso de aprendizaje establece una distinción fundamental entre los procesos elementales del desarrollo, de índole biológica, y las funciones psicológicas superiores, cuyo origen radica en el entorno sociocultural. Vygotsky enfatiza la capacidad lingüística universal en los individuos y la relevancia crucial de la interacción social y el contexto sociocultural en la formación de competencias lingüísticas e intelectuales diversas. En palabras del autor (2012) “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (p.136).

Vygotsky establece una estrecha relación entre el lenguaje y la acción, señalando que los niños y las niñas, al realizar tareas prácticas, requieren la expresión verbal. Esta correlación constituye lo que el autor denomina unidad de percepción, habla y acción. Desde la visión de Vygotsky, el lenguaje y la acción forman parte de una misma función psicológica compleja, por lo que conforme aumenta la complejidad de la tarea se intensifica la necesidad de expresarse verbalmente, “los niños resuelven tareas prácticas

con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos” (Lev Vygotsky, 2012, p. 49).

En esta relación entre resolución de tareas y acción, Vygotsky incorpora el concepto de inteligencia práctica, aquella mediante la cual aprendemos cosas mientras las hacemos. Es, a través de las AEE en EF, mediante el lenguaje y la interacción social como se llega a la acción. En este proceso, es el voluntariado quien coordina y gestiona los diálogos y las asistencias, asegurando el éxito de todo el alumnado.

Según la perspectiva de Barbara Rogoff (1993), el desarrollo cognitivo se establece como un proceso de aprendizaje que se desarrolla mediante la participación guiada en un contexto sociocultural, “el desarrollo implica tanto del esfuerzo y la predisposición individual, como el contexto sociocultural en el que el individuo está inmerso” (1993, p.55). Rogoff señala que la motivación y el interés por participar en actividades de aprendizaje derivan de la implicación en prácticas valoradas en el contexto social y cultural en el que los y las estudiantes se desenvuelven (1993), “los niños se implican activamente en la comprensión del mundo social, prestando especial atención a las acciones de las personas y a las actividades culturalmente valoradas” (p. 263). Por lo tanto, la presencia de referentes cercanos al alumnado en las clases de EF a través de los GI y la PEC adquiere una relevancia significativa. Rogoff propone la participación guiada del alumnado como un medio para aprender a pensar, “el aprendizaje activo de los niños, en el contexto de la actividad sociocultural, con la guía de compañeros más cualificados.” (Barbara Rogoff, 1993, p.126).

La participación guiada constituye un mecanismo que facilita la transición entre la información o habilidades previamente adquiridas y aquellas necesarias para abordar desafíos cognitivos inéditos. En palabras de Barbara Rogoff, “en el contexto de la comunicación, los cuidadores y los niños conectan lo que los niños ya saben y lo que deben aprender para enfrentarse a una situación nueva” (1993, p. 98). Rogoff, en su conceptualización de la participación guiada, no solo abarca las interacciones entre padres e hijos, sino también las relaciones sociales existentes en el ámbito familiar y comunitario. Estas relaciones no se limitan únicamente a díadas, sino que se configuran como estructuras complejas de participación mutua.

La autora aboga por la necesidad de ofrecer al alumnado una diversidad de interacciones, subrayando su importancia para la adquisición de habilidades fundamentales en el

proceso de desarrollo. En el marco de las AEE, constituyen medios facilitadores para proporcionar al alumnado una amplia gama de interacciones de alta calidad, promoviendo, de esta manera, su proceso de aprendizaje. Sin embargo, se destaca la necesidad de que la asistencia proporcionada por el adulto sea tanto sensible como desafiante, reconociendo la posibilidad de cometer errores por parte del o la estudiante. Resulta imperativo ajustar el nivel de apoyo a lo largo de la interacción social.

Este tipo de ayuda, dada su naturaleza, involucra elementos de índole emocional y relaciones sociales. Los beneficios derivados de la interacción social emanan del pensamiento compartido durante la comunicación intersubjetiva. En consecuencia, en el área de EF, a través de las diversas AEE, se propician momentos de diálogo entre los diversos agentes educativos. Esta ayuda, por su propia naturaleza, implica emociones y relaciones sociales. Las ventajas de la interacción social derivan del pensamiento compartido en la comunicación intersubjetiva, por lo cual, en las sesiones de EF se propician momentos de diálogo entre los diferentes agentes educativos.

Barbara Rogoff postula que existe una correlación directa entre el grado de interés manifestado por los y las estudiantes y el alcance de su aprendizaje, una proposición fundamental que adquiere relevancia significativa en el contexto de las clases de EF. En este ámbito, se busca cultivar un elevado nivel de motivación en el alumnado mediante retos que resulten ser desafiantes. Cabe destacar que muchos de estos retos solo pueden ser superados mediante la colaboración interactiva, requiriendo así la coordinación de acciones entre los individuos. Este proceso, a su vez, implica la necesidad ineludible de participación social, el fomento del diálogo y la consecución de acuerdos mutuos.

Ramón Flecha es el investigador principal del proyecto INCLUD-ED (2006-2011) (Ramón Flecha, 2015), el cual representa el único Proyecto Integrado del Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea dedicado al análisis de estrategias educativas con capacidad para superar desigualdades y fomentar la cohesión social, mientras simultáneamente identifica aquellas que generan exclusión social. Este proyecto presta especial atención a los grupos vulnerables o desfavorecidos.

Asimismo, Flecha es el creador de las CdA (Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y Rosa Valls, 2009), así como del AD (Ramón Flecha, 1997; Sandra Racionero, Sara Ortega, Rocío García y Ramón Flecha, 2012). Las AEE, como las Tertulias Dialógicas, implementadas desde 1978 en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda

– Sant Martí en Cataluña y posteriormente transferidas a diversas etapas educativas en escuelas a nivel mundial, representan ejemplos tangibles de estas iniciativas que buscan superar las desigualdades y fomentar la cohesión social.

La teorización del AD surge tras 19 años de participación en esas actuaciones, incluyendo las principales teorías sociológicas y del aprendizaje, así como las evidencias del impacto social de esas actuaciones educativas, siendo gradualmente desarrollado a través de la investigación y la observación respecto a cómo las personas aprenden (Elisenda Giner, 2018; Ramón Flecha, 2022). Partiendo del análisis del cambio dialógico en las sociedades contemporáneas (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013), el AD reconoce cómo este fenómeno impacta en los procesos de aprendizaje, haciendo inevitable convertir la dialogicidad de la persona en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ramón Flecha, 1997).

Aprendizaje Dialógico

No todas las interacciones comunicativas conducen a niveles máximos de aprendizaje, ni todos los diálogos superan desigualdades educativas. El AD tiene lugar en diálogos igualitarios, donde las interacciones reconocen la inteligencia cultural presente en todos los individuos y están orientadas a transformar tanto los niveles previos de conocimiento como el contexto sociocultural, con el propósito de alcanzar el éxito educativo de todos los y las participantes. Mediante el AD, se generan interacciones que potencian el aprendizaje instrumental, facilitando la construcción de significados tanto a nivel personal como social. Estas interacciones se sustentan en principios de solidaridad, donde la diferencia y la igualdad son concebidas como valores complementarios y mutuamente enriquecedores (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013).

El AD se configura como el resultado de interacciones que tienen lugar en un diálogo igualitario, dirigido a la adquisición y creación de conocimientos nuevos, fruto del consenso. El AD depende, esencialmente, de las interacciones con las demás personas, requiriendo maximizar el uso de habilidades comunicativas en cualquier contexto y, al mismo tiempo, una participación activa, reflexiva y crítica en la sociedad. En las experiencias basadas en el AD, las personas, a partir de una relación dialéctica entre pensamiento y acción, son sujetos cognitivos y de acción. En este sentido, el AD no puede considerarse una concepción teórica más del aprendizaje, sino que conlleva una serie de

medidas organizativas y participativas que propician el aprendizaje, sobre todo en contextos en los que otras concepciones sólo han ofrecido soluciones parciales.

El AD constituye la fundamentación teórica de las AEE, y para garantizar su correcta implementación, resulta imperativo que se cumplan los siete principios que le sirven de base.

Diálogo igualitario

El diálogo igualitario tiene lugar en situaciones donde las contribuciones de los distintos agentes son evaluadas con base en sus argumentos de validez, independientemente de la persona que intervenga (Ramón Flecha, 1997). La validez de las contribuciones se halla condicionada por el impacto que estas generan o pueden generar en la mejora y aprendizaje del conjunto del alumnado. En consecuencia, las aportaciones que persiguen intereses o mejoras individuales en detrimento del bienestar colectivo no son consideradas.

Los diálogos que tienen lugar en relaciones con otras personas en las que hay un elevado componente de poder son clasificados como relaciones o interacciones de poder, y difícilmente serán dialógicas. Por el contrario, en interacciones donde existe una relación de igualdad, es más posible que se generen diálogos igualitarios. Este tipo de relaciones son relaciones o interacciones dialógicas (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013) en las cuales hay un mayor grado de diálogo, libertad y acuerdo, “el diálogo igualitario derrumba muros personales” (Ramón Flecha, 1997, p.27).

En el AD el diálogo se orienta hacia la mejora de la convivencia y el aumento del aprendizaje de todas y todos. Este enfoque conlleva un funcionamiento más democrático de los centros educativos, facilitando la participación de toda la comunidad educativa y promoviendo un aumento en la solidaridad de toda la comunidad educativa en su conjunto. El diálogo igualitario requiere de unas condiciones que deben establecerse de manera intencionada. Para lograrlo, resulta imperativo asegurar aspectos irrenunciables tales como el respeto, la humildad, la sinceridad y la validez.

Al mismo tiempo, el diálogo igualitario va más allá de los prejuicios en la comunicación hacia individuos provenientes de entornos desfavorecidos, con menor nivel educativo o de menor edad, tal como es el caso del alumnado. La escuela debe propiciar un diálogo

donde la fuerza de los argumentos prime sobre los argumentos de la fuerza (Rocío García, 2012).

Ese dialogo igualitario se manifiesta en el ámbito de la EF a través del MDPRC, de los GI y de la PEC, garantizando que todas las voces sean incluidas sin discriminación alguna.

Inteligencia cultural

La concepción tradicional de inteligencia, evaluada a través del coeficiente intelectual, ha generado desigualdades al sugerir que ciertos alumnos o alumnas deben recibir un aprendizaje de mínimos. La medición del coeficiente intelectual se lleva a cabo mediante pruebas de inteligencia estandarizadas, y los resultados de tales diagnósticos han servido como de justificación para la planificación de una enseñanza centrada en conocimientos mínimos. Estas evaluaciones cuantifican las capacidades que una persona puede demostrar de manera individual, sin considerar las potencialidades que podría alcanzar con el respaldo de un adulto o de un compañero o compañera más capaz (Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y Rosa Valls, 2009).

La concepción tradicional de inteligencia adoptada en el ámbito escolar, basada en “teorías del déficit” (Ramón Flecha, 1997, p.20), que establecen enseñanzas diferentes en base al nivel académico y concibe las dificultades de aprendizaje como atribuibles a la carencia de capacidades o habilidades básicas. Esta perspectiva ha legitimado la implementación de enseñanzas mínimas para aquel alumnado que, además de no manifestar ciertas competencias académicas, enfrenta barreras culturales, sociales y personales por pertenecer a culturas minoritarias o desfavorecidas.

Sin embargo, la investigación actual señala que la obtención de un rendimiento inferior en las evaluaciones del coeficiente intelectual no implica una menor capacidad intrínseca de la persona, sino que este resultado puede deberse a diversas razones, como la irregularidad en la asistencia al centro educativo, la ansiedad durante las pruebas o la falta de asimilación de determinados contenidos curriculares, entre otros factores. Además, la premisa de que las habilidades asociadas a la inteligencia académica son el resultado de procesos educativos implica la posibilidad inherente de adquirirlas (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013). Dicha capacidad de cambio se atribuye a una característica propia del cerebro, conocida como plasticidad cerebral (Eric Kandel, 2012).

Las habilidades académicas se erigen como elementos fundamentales para prevenir o mitigar la exclusión educativa y social. Resulta imperativo que la institución escolar reconozca y valore los saberes culturales y prácticos tanto del alumnado como del conjunto de la comunidad educativa (Sandra Racionero y María Padrós, 2010), al tiempo que democratiza el acceso a los saberes académicos. La escuela debe generar el contexto propicio para que el alumnado realice el tránsito del saber práctico al académico, para ello se debe dar ciertas condiciones, “la principal es que tanto la propia persona como quienes interactúan con ella tengan el convencimiento que puede lograrlo y que exista la oportunidad de demostrarlo” (Ramón Flecha, 1997, p.21).

En el ámbito educativo, es esencial que todas las personas encuentren condiciones y recursos que les permitan expresar su inteligencia cultural en un contexto de igualdad, “la “inteligencia” es un potencial cognitivo, es moldeable, se aprende, transforma y desarrolla en función de las oportunidades que se crean en cada contexto social y cultural” (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013, p.177).

Este principio concuerda con la perspectiva defendida por Noam Chomsky (1980), quien resalta que todas las personas poseen capacidades de lenguaje y acción susceptibles de desarrollo a través de sus interacciones, permitiéndoles alcanzar comprensión y consenso. Bajo esta visión, todas las personas, sin importar la edad, poseen una inteligencia ligada a la cultura en la que se desenvuelven. El concepto de inteligencia cultural va más allá de las limitaciones de la inteligencia académica e incorpora diversas dimensiones de la interacción humana, como son la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013; Michael W. Apple y James A. Beane, 2012). Estas dimensiones son fundamentales para llegar a acuerdos y consensos en ámbitos cognitivos, éticos, estéticos y afectivos.

Dentro de la inteligencia cultural, adquiere una relevancia especial la inteligencia comunicativa, desarrollada en interacciones comunicativas, destacando las habilidades comunicativas como base del proceso de aprendizaje (Ramón Flecha, 1997). Esto posibilita aprendizajes continuos mediante interacciones con personas diversas, con independencia de la inteligencia académica que se tenga de partida. Es por lo que, desde las habilidades comunicativas y prácticas podemos desarrollar habilidades académicas.

Las inteligencias prácticas y académicas encuentran aplicación en el marco de la racionalidad instrumental, presuponiendo la capacidad de una persona para seleccionar los medios más idóneos con el fin de alcanzar sus objetivos (acción teleológica). Por su parte, la inteligencia cultural se fundamenta en la premisa de que la comprensión se logra a través de interacciones, donde individuos diversos establecen relaciones mediadas por medios tanto verbales como no verbales (acción comunicativa) (Ramón Flecha, 1997).

La inteligencia cultural se ve favorecida por formas de comunicación, conocimientos y habilidades que son adquiridos en el entorno educativo. Es por ello que las AEE, como son la PEC y los GI en EF, posibilitan al alumnado de bajo nivel participar en igualdad de condiciones, entre otras razones, debido a que aportan conocimientos útiles que el alumnado necesita para aprender más, mejorando así los procesos educativos (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013).

El aprendizaje no es un proceso cognitivo individual, es un proceso complejo que tiene lugar en un contexto social y cultural en el que la persona se desarrolla (Mimar Ramis y Liga Krastina, 2010), de ahí la importancia que adquiere toda la comunidad educativa en el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Siguiendo la perspectiva delineada por Jerome Bruner (2012) quien sostiene que “es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo” (p.40), el principio de inteligencia cultural aboga por la creación de oportunidades para la interacción en el entorno escolar con individuos de diversas culturas. Este enfoque busca fomentar que el alumnado desarrolle la capacidad de comprender, respetar y aceptar un entorno culturalmente diverso y plural.

La escuela debería asegurar la presencia de personas con orígenes sociales y culturales diversos, reconociendo y apreciando el valor que aporta la diversidad como elemento enriquecedor, al mismo tiempo, reconociendo las capacidades de todas las personas en contextos diferentes al escolar, propiciando así una “autoconfianza interactiva” (Ramón Flecha, 1997, p.25).

A través de la implementación de la PEC y los GI en EF la inteligencia cultural no se refiere a una mejora del aspecto práctico de la actividad o reto a realizar, sino a que el alumnado “mejore en su percepción, su toma de decisiones, sus habilidades comunicativas, adquiera valores, hábitos de salud, asuma responsabilidades...” (Marcos

Castro, 2015). Para lograr este propósito, resulta imperativo generar en las clases espacios y situaciones que posibiliten la manifestación de todos estos aspectos.

Transformación

No nos adaptamos al contexto, sino que mediante el diálogo y nuestras interacciones, lo transformamos, con la intención de generar un ambiente de solidaridad, respeto, ayuda y aprendizaje. Los autores y las autoras más relevantes de la comunidad científica internacional coinciden en otorgar a las personas la capacidad de transformación, tanto a nivel individual como social, resaltando que “somos seres de transformación y no de adaptación” (Paulo Freire, 2009, p. 26).

La posibilidad de una transformación personal se encuentra intrínsecamente ligada al contexto y al tipo de interacciones propiciadas. En la literatura científica se documentan numerosos relatos biográficos que, mediante la introducción de interacciones dialógicas, han propiciado transformaciones personales significativas (Aitor Gómez, 2014; Elisenda Giner, 2013, 2018). Asimismo, se observa la reconstrucción de la memoria autobiográfica en individuos que han experimentado relaciones afectivas violentas (Esther Roca, Aitor Gómez y Ana Burgués, 2015; Sandra Racionero, Leire Ugalde, Lidia Puigvert y Emilia Aiello, 2018). Estos relatos testimonian la superación de diversos obstáculos, como teorías reproductonistas, prejuicios edistas, racistas, de género o culturales, ejemplificando transformaciones que impactan positivamente en sus vidas, tanto a nivel personal, social, laboral como académico (Sandra Racionero, Leire Ugalde, Lidia Puigvert y Emilia Aiello, 2018). La coherencia entre la transformación personal y profesional emerge como un requisito esencial para fortalecer las experiencias educativas democráticas (Lidia Puigvert, 2001; Marta Soler, 2015).

En el contexto educativo, los cambios buscan mejorar tanto los resultados académicos como la convivencia de todo el alumnado. Según el principio de transformación, inspirado en Paulo Freire (2010), sostiene que “sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la acción transformadora” (pp. 198-199). Por ende, la escuela tiene la responsabilidad de fomentar, a través de las AEE, la participación de un mayor número de personas adultas, con el propósito de lograr tanto transformaciones en el ámbito académico como en el social. Esta enseñanza transformadora debe partir de las altas expectativas hacia las posibilidades de éxito académico de todas las alumnas y los alumnos, influyendo así en el autoconcepto académico del alumnado (Rocío García,

2012). La premisa de que cada estudiante puede aprender, independientemente de sus capacidades o habilidades, implica no solo abordar la diversidad, sino también generar expectativas altas para todos y todas, esencial en el principio de transformación (Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga, 2014).

La formación dialógica del profesorado emerge como un factor de transformación en las instituciones educativas (Esther Roca, 2018), con independencia del contexto inicial de éstas. De igual manera, las AEE en EF garantizan aprendizajes de calidad y mejora en la convivencia, al mismo tiempo que una educación en valores igualitarios (Rocío García, Aitor Gómez, Silvia Molina y Vladia Ionescu, 2017). La educación tiene una función fundamental en la superación de las desigualdades sociales (Ramón Flecha, 2015).

Ramón Flecha (1997) postula que “el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno” (p.28). En consonancia con esta perspectiva, la educación tiene orientación de transformación, reflejando el mismo enfoque que mostraban otros autores como son Paulo Freire (1985, 2009) o John Dewey (2004). El principio de transformación tiene presente “la posibilidad que tenemos de reinventar el mundo y no sólo de repetirlo o reproducirlo” (Adriana Aubert, Elena Duque, Montserrat Frisas y Rosa Valls, 2004, p. 133), si bien esta premisa requiere coherencia y una dimensión ética personal, tal como Freire (2006) nos recuerda, “otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo”(p.95).

En sintonía con esta perspectiva, el sociólogo estadounidense Erik Olin Wright (2014) expresaba:

Lo mejor que podemos hacer, entonces, es tratar la lucha en favor del avance en las vías de la habilitación social como un proceso experimental en el que continuamente probamos y volvemos a probar los límites de las posibilidades y tratamos, en la medida de nuestras posibilidades, de crear nuevas instituciones que ensanchen estos mismos límites. Al hacerlo así, no solamente imaginamos utopías reales, sino que ayudamos a hacerlas reales. (p.380)

En el marco del AD, la capacidad transformadora se proyecta más allá del centro educativo, extendiéndose a otros contextos. Al concebir las escuelas como esferas públicas democráticas, se propicia las interacciones del alumnado con otras personas adultas, ampliando así el ámbito de influencia de la transformación. Según la perspectiva de Freire (2009), sin un horizonte utópico e ilusionante, la transformación resulta inviable,

“la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica y científica como de sueños y utopía” (p.34). Las transformaciones son posibles, pero antes deben ser soñadas, “los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible” (Ramón Flecha, 2006).

Las expectativas que las personas con las que los y las estudiantes interactúan mantienen hacia ellos y ellas pueden ejercer un impacto significativo en el proceso de aprendizaje, pudiendo incrementarlo o disminuirlo, y contribuir a la creación o, por el contrario, a la pérdida de sentido. Estas expectativas, que las figuras significativas en la vida de los niños y las niñas albergan hacia ellos, están intrínsecamente vinculadas con la percepción que tienen de los menores (George H. Mead, 1993), y esta percepción se manifiesta en las interacciones.

En el momento en que la acción educativa de todos los agentes implicados se orienta hacia la transformación de las dificultades en posibilidades, la desigualdad en igualdad, los bajos niveles a los más altos niveles de aprendizaje, el enfrentamiento y conflicto hacia la solidaridad, y la exclusión a la inclusión, entre otros aspectos, se abre la posibilidad de identificar soluciones más efectivas para superar los obstáculos. Este enfoque conlleva, como resultado, una democratización del proceso de aprendizaje (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013).

Dimensión instrumental

La Comisión Europea (European Commission, 2017b) defiende la necesidad de reforzar los aprendizajes instrumentales como vía para reducir el abandono escolar temprano e invertir o frenar la tendencia hacia la exclusión social y educativa.

Ramón Flecha (1997) señala que “el aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco dialógico” (p.33). En la sociedad actual, la habilidad para la selección y procesamiento de la información se revela como imperativa, y su fomento demanda la instauración de diálogo y reflexión (Ramón Flecha, 1997). El AD contempla que el proceso de aprendizaje humano abarca tanto una dimensión técnica, que aborda contenidos, habilidades, competencias y destrezas esenciales para la participación en la sociedad con dignidad y garantías, como una dimensión más humanista, concerniente a la educación en valores, emociones y sentimientos. Simultáneamente, el AD aboga por la democratización del aprendizaje, superando concepciones desprovistas de fundamento científico y teorías reproductivas (Sandra

Racionero, 2010), a partir de la premisa fundamental de que el desarrollo de las capacidades universales de lenguaje, acción y reflexión son claves para el aprendizaje. Esta perspectiva se alinea con la obra de autores como Vygotsky (2012) o Noam Chomsky (1980).

De igual manera, el AD tiene en cuenta la motivación y capacidad de interés de todas las personas por aprender (Adriana Aubert, Carme García y Sandra Racionero, 2009). Esta concepción encuentra respaldo en diversos autores, como Freire (2009), el cual introduce el concepto de “curiosidad epistemológica” como una característica universal que impulsa a las personas a comprender y conocer. Por su parte Wells (2001) concibe la “indagación dialógica” como “una predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas” (p. 136).

La igualdad de oportunidades es un valor asumido e irrenunciable; no obstante, se revela como insuficiente para lograr la verdadera igualdad en la sociedad actual. Esto se debe a que la igualdad de oportunidades únicamente garantiza una de las dos dimensiones inherentes al derecho a la educación de calidad, a saber, el derecho a la asistencia escolar. Sin embargo, la mera garantía de acceso resulta insuficiente, ya que “el acceso a una educación de mala calidad equivale a no tener ningún acceso” (UNICEF, 2002, p. 5). Es esencial que el derecho al acceso a la escuela vaya de la mano con la segunda dimensión: el derecho a la educación de calidad (UNICEF, 2000).

En el desafío de conseguir una verdadera igualdad social y educativa (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013; Michael W. Apple y James A. Beane, 2012), la calidad educativa emerge como un componente crucial. En este sentido, uno de los imperativos consiste en abordar la disminución de la brecha de género en la educación básica, dado que la consecución de la educación para todas y todos se ve obstaculizada mientras perdure la discriminación de género (UNICEF, 2002).

En virtud de lo anteriormente expuesto, se postula la transición de la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados como imperativo para conferir eficacia a la educación en la superación de las desigualdades, ya que “el avance hacia la igualdad educativa y social requiere aprendizajes instrumentales” (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha,

Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013, p. 214) y éstos deben tomar forma de máximos.

Generar un clima motivador fundamentado en expectativas positivas implica superar las actuaciones que tienen en cuenta la “teoría de los déficits” (Ramón Flecha, 1997) y abogar por la transformación del contexto (Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y Rosa Valls, 2009). En este proceso, se debe tener en consideración, de manera constante, la competencia lingüística de todas las personas (Elisabeth Beck, Judith Butler y Lidia Puigvert, 2001; Paulo Freire, 1985). Estas expectativas positivas deben estar presentes en las diferentes AEE que se tienen lugar en el área de EF, involucrando a las familias, voluntariado, alumnado, profesorado y contexto, con el objetivo de obtener altos aprendizajes por parte del alumnado.

Con miras a alcanzar dicho propósito, se hace imperativo el reconocimiento de la igualdad de capacidades de todas las personas, sin distinción de si tales habilidades se han desarrollado en el ámbito académico o en la esfera no académica. En el marco de las AEE en EF, la búsqueda de igualdad de resultados se concreta mediante interacciones y apoyos, siempre manteniendo altas expectativas hacia todos y todas.

En un entorno caracterizado por expectativas positivas, la elección de aprendizajes no se limita a mínimos, sino que se orienta hacia la consecución de los mejores estándares de aprendizaje instrumental, incluso superándolos. La educación emerge como un instrumento esencial e indispensable para el éxito laboral y social. Al brindar a las familias la oportunidad de participar en la formación de sus hijos e hijas, optan por promover y demandar una pedagogía centrada en máximos aprendizajes (Ramón Flecha, 2015).

La dimensión instrumental, vinculada a la igualdad de resultados, conlleva el desarrollo máximo de las capacidades de todos y todas, pasando de la adaptación de los procesos de aprendizaje a la aceleración, con el propósito de propiciar el éxito académico y social de todo el alumnado en el ámbito escolar, con perspectivas de replicar dicho éxito en el ámbito laboral. La efectiva provisión de una educación de calidad en el entorno escolar requiere la transformación de realidades, la superación de barreras y desigualdades, así como la promoción de la justicia social mediante la aplicación de prácticas respaldadas por evidencias científicas y de las AEE que han sido respaldadas por la comunidad científica internacional (Ramón Flecha, 2015; Ramón Flecha y Beatriz Villarejo, 2015).

A través de las AEE en EF, se fortalece la dimensión instrumental, propiciando no solo una mejora en los aprendizajes motrices, sino también estableciendo una estrecha vinculación con la promoción de estilos de vida saludables. En virtud de ello, es necesario fomentar tanto una mayor frecuencia de actividad física a lo largo de la semana como la adopción de hábitos alimentarios saludables, con el fin de prevenir la incidencia de sobrepeso u obesidad.

Creación de sentido

La transformación social en curso, influenciada por la transición hacia una sociedad de la información y del riesgo, la inestabilidad laboral, la inseguridad, la disminución de las expectativas y la disolución de valores familiares tradicionales, ha propiciado la inclinación hacia paradigmas tradicionales, al fundamentalismo nacional o religioso, así como la búsqueda de una satisfacción inmediata, al tiempo que la sociedad abraza el dinero como único valor seguro (Ulrick Beck, 2002).

En el contexto de la sociedad de la información, las niñas y los niños están expuestos a diversas influencias a través de distintos medios. La identidad, entendida como un proceso de construcción de sentido de acuerdo a una cultura o a un conjunto de cualidades culturales preferentes, experimenta un proceso de redefinición. En la sociedad actual, el modelo de relaciones ha sufrido cambios y, simultáneamente, la escuela debería adecuarse a tales transformaciones. Un modelo basado en el poder ya no resulta pertinente; en su lugar, se requiere una orientación basada en argumentos, dado que la sociedad actual exhibe una mayor participación y diálogo, condiciones que la escuela debería reflejar.

En la sociedad del riesgo (Ulrick Beck, 2002), las posibilidades de toma de decisiones se ven considerablemente ampliadas. Este incremento de opciones, vinculadas al riesgo y la reflexividad, da lugar a la fenomenología de la individualización. En este escenario, el individuo adquiere la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma, prescindiendo de imperativos tradicionales o siguiendo las directrices de personas expertas. No obstante, es necesario destacar que la autonomía y la individualización conllevan una responsabilidad personal. Se reconoce que, gracias al respaldo de otros individuos, se realiza un esfuerzo para superar los obstáculos sociales que podrían oponerse a nuestras elecciones.

Ramón Flecha (1997) afirma:

Todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irremplazable para todas las demás. (p. 35)

Es a través del diálogo igualitario que puede promoverse el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida más favorable. En este contexto, se plantea la necesidad de que la escuela promueva “la comunicación tú a tú entre personas” (Ramón Flecha, 1997, p.36), considerando los entornos educativos como espacios propicios para el diálogo, transformándolos en lugares donde se fomente la conversación en lugar de propiciar el silencio.

El AD se presenta como una herramienta capaz de facilitar que los y las estudiantes encuentren sentido en su proyecto personal de vida. La creación de sentido implica otorgar a nuestra existencia una dirección vital, involucrando la capacidad de soñar y ser protagonista de la propia vida, comprometidos con un proyecto por el cual luchar. Fomentar la creación de sentido conlleva generar la confianza y el esfuerzo para que cualquier alumno o alumna pueda desarrollar la propia elección como sentido de vida (Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y Rosa Valls, 2009). El sentido surge cuando son las propias personas las que dirigen sus interacciones (Ramón Flecha, 1997). Sin embargo, la misma interacción favorece la reflexión individual y la consiguiente asunción de responsabilidad para llevar a cabo un proyecto de vida con un estilo determinado. Asimismo, el sentido adquiere forma cuando personas diversas se unen en un proyecto común, compartiendo sueños y objetivos de mejora, tanto de sus vidas como de las de los demás (Sandra Racionero y Rosa Valls, 2007). En contraposición, se experimenta una carencia de sentido cuando “la escuela empieza a presentar una visión del mundo tan ajena o tan remota que muchos aprendices no pueden encontrar en ella un lugar para ellos o para sus amigos” (Jerome Bruner, 2012, p. 115).

En la sociedad de la información, el aprendizaje del alumnado se encuentra vinculado a la naturaleza de las interacciones que establece con diferentes personas. De ahí que adquiera relevancia la gestión efectiva de la diversidad de interacciones, con el objetivo de alcanzar la máxima calidad en dichas interacciones. Ofrecer al alumnado un modelo de aprendizaje que tenga como base las interacciones, donde todas las voces sean incluidas e incorporadas y cada persona perciba su importancia, donde deseo y realidad vayan de la mano, constituye la senda para dotar al aprendizaje de significado. A tal efecto, es necesaria la instauración de espacios de interacción dialógica en los centros

educativos, en los cuales todos los agentes educativos, incluyendo al alumnado, puedan expresar sus preferencias respecto a la creación de la escuela deseada, para, a partir de ahí, trabajar conjuntamente y hacerla realidad, “al igual que los significados se crean en la interacción comunicativa, el sentido también tiene un origen intersubjetivos, dialógico” (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013, p. 221).

En el AD la creación de sentido conlleva un compromiso personal y con los demás, eso es lo que hacen los voluntarios y voluntarias que acuden a GI o PEC en EF al dedicar su tiempo a mejorar las interacciones y el aprendizaje del alumnado. Crear sentido conlleva que los alumnos y las alumnas sean conscientes de qué, cómo y por qué aprende (Jerome Bruner, 2012).

La creación de sentido combina la solidaridad y la igualdad con el respeto y la transformación. Es por esto que la escuela debe incorporar de manera igualitaria, las diferencias culturales y lingüísticas que tienen lugar en su comunidad, evitando que la distancia cultural conlleve la pérdida de sentido como consecuencia de un currículum oculto que determina qué forma de hacer las cosas es mejor que otras. Cuando la escuela incorpora de manera igualitaria esas diferencias, el sentido hacia el aprendizaje y la educación aumenta entre el alumnado.

Cuando en nuestras interacciones compartimos el mundo de la vida (Jürgen Habermas, 1998) es posible el entendimiento. Por esta razón, cuando la escuela se dirige a las familias utilizando un lenguaje técnico está creando barreras al entendimiento y desanimando a su participación en aspectos claves, como pueden ser el diseño y el desarrollo curricular. Las instituciones educativas que restringen la comunicación y el diálogo no solo menguan la calidad de los aprendizajes, sino también las oportunidades de creación de sentido. En las sociedades dialógicas, limitar la comunicación se configura como una forma de imposición y opresión, concepto que Paulo Freire (1985) subraya al indicar que obstaculizar la comunicación es una tarea del opresor.

Es a través del lenguaje y el diálogo, generando el intercambio de ideas, conversaciones y reflexiones críticas, es “vivenciando el diálogo”, es “ser dialógico empeñándose en la transformación, constante, de la realidad” (Paulo Freire, 1973, p. 46), como que se dotan de significado y sentido los deseos, las aspiraciones, los sueños y esperanzas.

En consonancia con esta perspectiva, George Herbert Mead (1993), desde el interaccionismo simbólico, resalta que el sentido surge en la internalización del proceso social de comunicación. De esta manera, cuando los centros educativos desburocratizan los procesos de comunicación con la comunidad, aumentan los espacios de diálogo, generando el camino para la creación de un sentido, que no solo repercute sobre el rendimiento del alumnado, sino que va más allá de la escuela e influye en la vida de cada persona y en el entorno sociocultural.

La ruptura de la unidad entre la ética, estética y ciencia ha generado el desencanto y la pérdida de sentido. Las tres esferas conforman dimensiones de una misma realidad: la verdad se encuentra relacionada con la ciencia, el conocimiento, la utilidad y la realidad. Por otro lado, la bondad con lo que es bueno, con la ética y finalmente, la belleza, con lo atractivo, con lo bello, con la estética. Marcos Castro (2015) lo expone claramente cuando señala que la ruptura de sentido aparece cuando “la realidad va por un lado, lo que sería bueno por otro y lo que nos gusta o apetece por otro”.

En las AEE, fundamentadas en el AD, la participación de voluntarios y voluntarias en las clases de EF para llevar a cabo GI o PEC produce un reencanto o creación de sentido. En este contexto, tanto las familias como el voluntariado perciben que las interacciones con la escuela son dirigidas por ellas mismas y, al mismo tiempo, contribuyen de manera significativa a mejorar tanto sus propias vidas como las del alumnado. Para ello, resulta indispensable que la base de esas interacciones sea el diálogo igualitario.

Solidaridad

El AD se caracteriza por su naturaleza inclusiva y solidaria (Sandra Racionero y Rosa Valls, 2007), donde ambos conceptos mantienen una estrecha relación. En este contexto, la solidaridad en el AD se concibe como un requisito fundamental para la implementación de una educación de calidad y la consecución de los mejores procesos de aprendizaje para todo el alumnado. Se postula que cualquier proyecto educativo debe cimentarse en la solidaridad, lo que implica prescindir de la competitividad, fomentar el apoyo mutuo, cultivar la confianza y evitar la imposición. Es por esto que “las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias” (Ramón Flecha, 1997, p. 39).

El AD defiende que la educación debe trabajar a favor de la libertad, la democracia, la verdad, la inclusión, la paz, y oponerse a la desigualdad, el racismo, la dictadura, la

mentira, la exclusión o la guerra (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013).

En el ámbito escolar la solidaridad trasciende la mera realización de campañas, talleres o actividades específicas, constituyendo más bien un principio que debe ser transversal e impregnar el diseño integral del proyecto de centro. Es por esto que la escuela debería centrarse más en los sentimientos que en las emociones, pues son los sentimientos como la solidaridad y la amistad los que ayudan a crear mejores sociedades. El principio de solidaridad se fundamenta en ofrecer los mismos aprendizajes y resultados a todo el estudiantado, con independencia de su contexto social, cultural o económico.

La vivencia del sentimiento de solidaridad en el entorno escolar adquiere una importancia central al tener presente que el aprendizaje se nutre de las interacciones con diversas personas. La colaboración activa entre la escuela, las familias y la comunidad para promover el éxito de todo el alumnado contribuye a consolidar la solidaridad como una norma general y no como una anécdota ocasional. Las prácticas educativas democráticas e igualitarias deben integrar el principio de solidaridad, entendido como una lucha activa contra el fracaso escolar, la exclusión social y la desigualdad.

La escuela, como comunidad educativa, enfrenta el desafío de contrarrestar la colonización del entorno escolar por sistemas de poder y dinero. En este sentido, la respuesta de la comunidad educativa debe ser articulada desde el principio de solidaridad, consolidándose como un contrapeso a dichos sistemas que amenazan el mundo de la vida en la escuela.

La solidaridad, lejos de ser concebida como un mero intercambio, aspira, entre sus múltiples objetivos, a la transformación de las condiciones sociales y culturales de individuos que parten de una situación de desventaja. En congruencia con el principio de dimensión instrumental, la mera igualdad de oportunidades para la totalidad del estudiantado no es suficiente para establecer una educación solidaria. En este contexto, la solidaridad se configura como una acción decidida frente a la vulneración de derechos fundamentales, entre ellos, el acceso a una educación de calidad y la obtención de los mejores resultados académicos. Una educación solidaria, en su esencia, debería aspirar a ofrecer los más altos niveles de aprendizaje y de la máxima calidad a todos los niños y niñas, con independencia de las diferencias que entre el alumnado pueda existir por razones de diversa índole.

Dada la naturaleza social del proceso educativo, el AD se orienta hacia la consecución de transformaciones sociales que mejoren la calidad de vida de todas las personas. En congruencia con esta perspectiva John Dewey (2004) expone:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (p.91)

La expresión de la solidaridad se caracteriza por superar el mero discurso y aterrizar en acciones concretas. No obstante, estas acciones no deben ser realizadas de manera aislada, ni limitarse al ámbito docente; más bien, deben abarcar la totalidad de la comunidad educativa. La preparación del profesorado para colaborar eficazmente con voluntarios y voluntarias, quienes dedican su tiempo en pos del objetivo compartido de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, se presenta como un requisito fundamental. En este sentido, las instituciones educativas que tienen como objetivo aumentar la calidad de los aprendizajes deben trabajar de la mano con los demás agentes educativos en la búsqueda de propuestas destinadas a mejorar los niveles académicos de todos los alumnos y alumnas.

Mediante de las AEE los voluntarios y voluntarias sirven como ejemplo de solidaridad al estudiantado. Cuando el voluntariado acude al centro educativo para realizar GI o PEC en EF, dedica su tiempo y esfuerzo a la mejora académica y social de todos los alumnos y alumnas. Asimismo, la solidaridad se manifiesta como una lucha activa contra la exclusión social y la desigualdad cuando los y las estudiantes colaboran entre sí para asegurar que todos y todas alcancen su máximo potencial, sin dejar rezagado a ningún individuo.

Cuando en el aula alumnas y alumnos de diferentes culturas, que hablan lenguas distintas, procedentes de variados contextos sociales y niveles económicos, así como con distintos niveles de rendimiento, colaboran conjuntamente con familias de diversa índole para abordar una actividad, se propicia no solo un incremento cualitativo y cuantitativo de los aprendizajes, sino también una mejora en las relaciones interpersonales entre todos los involucrados (John Dewey, 2004). Esta colaboración simultánea se traduce en un fortalecimiento de la solidaridad (Jomills Braddock y Robert Slavin, 1992).

Es imperativo subrayar que la presencia primordial de la solidaridad en el cuerpo docente constituye una condición esencial, ya que la expresión de solidaridad no puede materializarse sin que exista un previo compromiso con dicho principio, no es posible ofrecer solidaridad sin ser solidario. Tal como Paulo Freire (2010) articula, la capacidad de ofrecer solidaridad es intrínseca a la disposición del educador a ser solidario en sí mismo.

Entre el *testimonio de decir* y el *de hacer*, el más fuerte es el de hacer, porque tiene o puede tener efectos inmediatos. Sin embargo, lo peor para la formación del educando es que frente a la contradicción entre hacer y decir tiende a no creer lo que la educadora dice. Si hoy ella afirma algo, él espera la próxima acción para detectar la próxima contradicción. Y eso corroe el perfil que la educadora va creando de sí misma y revelando a los alumnos. (p.98)

Igualdad de las diferencias

El principio de igualdad de las diferencias conlleva no entender la igualdad como homogeneización ni centrarse en la diferencia obviando la igualdad (Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y Rosa Valls, 2009; Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga, 2014). Para abordar las desigualdades educativas de manera efectiva, se requiere un cambio en la perspectiva de la diversidad hacia la igualdad de las diferencias, superando así el enfoque del aprendizaje significativo en favor de un AD más acorde con la sociedad de la información. La diversidad se concibe como un elemento que aporta riqueza cultural, mientras que la diferencia se vislumbra como una oportunidad para el aprendizaje y el disfrute. Como plantea Paulo Freire “¿Cómo puedo ser tolerante si, en vez de considerar al otro como diferente de mí, lo considero inferior?” (2009, p. 93).

El colectivo docente comúnmente exhibe una notoria homogeneidad, por lo cual se requiere una colaboración conjunta con familiares y miembros de la comunidad, quienes, entre otras contribuciones, aportan una mayor diversidad al entorno educativo. Resulta imperativo involucrar a individuos diversos, tanto lingüística como cultural, étnica, económica, social, laboral y académicamente, en todos los ámbitos de la institución educativa, dado que la heterogeneidad propicia un aprendizaje más enriquecedor. La igualdad de las diferencias implica apostar por una educación igualitaria para todos y todas que contemple el respeto a las diferentes identidades (Paulo Freire, 2009).

La igualdad de diferencias se dirige hacia una igualdad real, en la cual todos y todas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente y, a la par, ser tratados y tratadas con

el mismo respeto y dignidad. Ramón Flecha (1997) señala que “la igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista” (p.41).

Invisibilizar o ignorar las diferencias, como en el idioma, la cultura o la economía, genera desigualdades en la educación. Si una escuela refleja una cultura dominante, con familias pertenecientes a la clase media y que utiliza la lengua predominante para enseñar, coloca en situación de desventaja al alumnado que proviene de contextos culturales, lingüísticos y económicos distintos. Estos últimos inician su trayectoria educativo en una posición desfavorable para alcanzar los mismos resultados que sus iguales más favorecidos en estos aspectos. Para abordar esto, la planificación educativa debe considerar estas desigualdades y proporcionar recursos adicionales a quienes comienzan con menos ventajas, ayudando, así, a mitigar las brechas existentes.

En contraposición, si se concentra la atención exclusivamente en las diferencias individuales o grupales de los y las estudiantes, destacando su condición de inmigrantes, pertenencia a familias con bajos niveles culturales y/o económicos, etnia gitana, entre otros, la consecuencia es que la institución educativa reduce sus objetivos educativos, lo que resulta en una menor adquisición de conocimientos por parte de los y las alumnas cuyas diferencias no los colocan en riesgo de exclusión social (Ramón Flecha, 2015).

El pertenecer a una cultura distinta no debe conllevar la negación del derecho a recibir una educación de calidad y a alcanzar los mismos resultados educativos que aquellos alumnos y alumnas que forman parte de la cultura mayoritaria. En este sentido, la institución educativa debe apreciar y valorar las diferencias, manteniendo al mismo tiempo un enfoque en la igualdad. Cuando la diversidad es gestionada de manera igualitaria, se convierte en un elemento esencial para el aumento del proceso de aprendizaje, “nuestra lucha contra las discriminaciones, contra la negación de nuestro ser solo alcanzará la victoria si realizamos lo que es obvio: la unidad en la diversidad” (Paulo Freire, 2009, p. 94).

La igualdad de diferencias se vincula estrechamente con los otros principios del AD, muy especialmente con el principio de dimensión instrumental, ya que la igualdad de resultados y aprendizajes emerge como una consecuencia de la valoración de las diferencias de manera equitativa. Además, guarda una conexión significativa con los principios de inteligencia cultural y transformación, fomentando en el profesorado la creación de entornos de aprendizaje seguros y verdaderamente inclusivos. En estos

entornos se respetan las diferencias en competencia, habilidades, destrezas y comunicación, así como las diversas culturas e historias de vida, con el objetivo de garantizar el éxito de todos y todas.

La inclusión educativa requiere considerar las relaciones sociales que hay en las escuelas, en las cuales las diferencias nos deben llevar al compromiso y comprensión en el que todas las personas somos recursos para acciones conjuntas, generando una conciencia de la posibilidad en vez de la limitación (Paulo Freire, 2009).

En las AEE que se implementan en las clases de EF, el AD se manifiesta de manera constante. Adquiere gran importancia la diversidad de puntos de vista, enfocándose particularmente en la calidad de los argumentos y no en la posición de las personas que los emite, con la finalidad de resolver posibles conflictos, fomentar la comprensión mutua y promover consensos. En sintonía con este enfoque Ramón Flecha postula que “el diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (1997, p.14).

Resulta relevante subrayar que, en las clases de EF, la voz del estudiantado ocupa un papel central a lo largo de todo el proceso educativo. Desde la fase del diseño de las actividades a realizar, en forma de retos, hasta la evaluación diaria, la cual adopta una naturaleza tanto formativa como dialógica, así como en la evaluación final de cada trimestre (José Manuel Alonso Castanedo, 2021).

En las AEE que tienen lugar en EF, la inteligencia cultural se puede encontrar en diversos momentos. En particular, durante la realización de un reto en parejas o grupos reducidos, éste puede ser realizado de forma exitosa de múltiples maneras, propiciando así la comunicación y la diversidad de ideas entre las personas participantes. Este principio, asimismo, se refleja en la evaluación, que no se restringe exclusivamente a los elementos cuantitativos del movimiento, sino que también abarca aspectos cualitativos, tales como la toma de decisiones y la percepción (José Manuel Alonso Castanedo y Marta Capllonch, 2017). Igualmente, se manifiesta en la evaluación diaria, que toma en consideración la voz de todos los y las participantes, incluyendo tanto al alumnado como al voluntariado.

A través de las AEE en EF, se propicia una transformación del entorno para que todos y todas se perciban capaces de abordar los retos planteados. Este espacio se configura como un ámbito de transformación en el cual, gracias a la colaboración entre compañeros,

compañeras y voluntariado, cualquier estudiante tiene la oportunidad de alcanzar el éxito, independientemente de su condición social, etnia, género o nivel de habilidad.

2.3.4 Socialización preventiva de la violencia

A partir de la línea de investigación sobre las teorías del amor, iniciada en el 2004 por Jesús Gómez, emerge una nueva perspectiva orientada a la prevención de la violencia. En este contexto, el grupo de investigadores e investigadoras pertenecientes a la *Community of Researchers on Excellence for All* (CREA) desarrolla el concepto de socialización preventiva de la violencia.

La socialización preventiva de la violencia, según la literatura científica, es considerada un elemento clave para la gestión y mejora de la convivencia tanto dentro como fuera de los centros educativos (Rosa Valls, Lidia Puigvert y Elena Duque, 2008). La investigación ha mostrado que los modelos de atracción masculinos que tienen éxito social están vinculados a la violencia, el dominio y la agresividad. No obstante, en los últimos años la literatura científica (Ramón Flecha, Lidia Puigvert y Oriol Ríos, 2013) ha comenzado a visibilizar un nuevo tipo de masculinidad, las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM). Son hombres seguros de sí mismos, valientes, con una fuerte personalidad que les hace posicionarse en contra de cualquier tipo de violencia, solidarios, buenos y atractivos y que rompen con el modelo tradicional de relaciones.

La problemática de la violencia en los centros educativos constituye una preocupación social significativa. En su informe anual correspondiente al año 2021, la Fundación ANAR (Fundación ANAR, 2021) revela que en España el 15,2 % del alumnado percibe la existencia de acoso escolar, mientras que el 21,8% de los jóvenes y adolescentes encuestados admite haber participado en alguna situación de bullying o ciberbullying sin percatarse de ello.

La OMS define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2002, p. 3)

Los conflictos de convivencia que visibilizamos en nuestras escuelas y sobre los que actuamos son solamente una parte de los existentes. La investigación científica señala que el profesorado interviene entre el 15% al 18% de los episodios de acoso escolar en el aula

(Wendy M. Craig, Debra Pepler y Rona Atlas, 2000). Tanto Linda C. Mayes y Donald J. Cohen, (2003) como Wendy M. Craig, Debra Pepler y Rona Atlas, (2000) inciden en la necesidad de poner en práctica intervenciones respaldadas por la evidencia científica.

Jesús Gómez (2008) inició la línea de investigación en socialización preventiva de la violencia de género, centrándose en el estudio de las interacciones sociales (medios de comunicación, grupo de iguales, familia y escuela) que generan una socialización y aprendizaje de modelos de relaciones y de atractivo que se vinculan a la violencia de género. Al mismo tiempo, ofrece por primera vez una alternativa que desvincula la violencia del atractivo, proponiendo un nuevo modelo alternativo de relaciones afectivo-sexuales en las que la relación entre atracción y elección se experimenta de manera más satisfactoria.

La convivencia en el aula es un elemento clave para generar un contexto propicio para el aprendizaje (Jonathan Cohen, Elizabeth M. McCabe, Nicholas M. Michelli y Terry Pickeral, 2009). En consecuencia, la creación entre todos y todas de normas de convivencia se erige como una necesidad imperante. La teoría de la socialización preventiva proporciona un fundamento teórico para el establecimiento de relaciones sociales positivas, y el Club de los Valientes constituye un ejemplo palpable de la aplicación práctica de la socialización preventiva (Esther Roca, Elena Duque, Oriol Ríos y Mimar Ramis, 2021; Eva María Sancho, 2016; Eva María Sancho y Cristina Pulido, 2016).

En el contexto de las ciencias sociales contemporáneas, se observa una tendencia hacia sociedades cada vez más dialógicas, donde el diálogo se emplea de manera creciente para alcanzar acuerdos (Esther Oliver y Rosa Valls, 2004), como se ha expuesto con anterioridad en este capítulo. Jürgen Habermas (1998) expone que todas las personas tienen capacidad de lenguaje y acción, mientras que Paulo Freire (1973) sostiene que el diálogo constituye una parte inherente a la naturaleza humana. En esta línea se sitúa Jesús Gómez, quien presenta las cuatro claves para abordar el tratamiento del amor en una sociedad dialógica; la radicalización de la modernidad, el protagonismo de los actores sociales en la construcción de sus propias biografías, la relevancia del diálogo y el consenso para la toma de decisiones democráticas, así como la creación de nuevos espacios basados en la racionalidad comunicativa y, finalmente, el reencanto con la comunicación.

La socialización se conceptualiza como un fenómeno internalizado y normalizado que se lleva a cabo a través de las interacciones sociales. Se entiende por socialización preventiva “el proceso social a través del cual desarrollamos la conciencia de unas normas y unos valores que previenen los comportamientos y actitudes de conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos” (Esther Oliver y Rosa Valls, 2004).

Dentro de este proceso de socialización, específicamente en el ámbito del amor y la atracción, se observa una tendencia mayoritaria, aunque no exclusiva ni uniforme, que establece una conexión entre la atracción y la violencia, según lo señalado por Esther Oliver y Rosa Valls (2004). Este fenómeno promueve la percepción de que personas y relaciones problemáticas, incluso aquellas con potencialidad violenta, son consideradas atractivas, divertidas y excitantes. En contraposición, las relaciones caracterizadas por la igualdad y la ausencia de violencia son presentadas como convenientes, pero no atractivas. Este patrón se reproduce con frecuencia en las interacciones dentro del grupo de pares, como lo destacan Sandra Racionero, Elena Duque, María Padrós y Silvia Molina (2021).

Los centros educativos, en virtud de su naturaleza educativa y su condición como espacios donde se tiene lugar un gran número de interacciones que influyen en la socialización (grupos de iguales, familias, profesorado...), se erigen como importantes motores de transformación y construcción de relaciones igualitarias libres de violencia. Jesús Gómez (2008) resalta la importancia que tienen las instituciones educativas en este proceso de socialización, abogando por la apertura de las escuelas a toda la comunidad educativa para que se transformen y generen un modelo igualitario de sociedad. En este proceso, se destaca la importancia de la participación activa de todos los agentes sociales, el énfasis en el aprendizaje para permitir el pleno desarrollo de las capacidades de la totalidad del estudiantado, la promoción de altas expectativas y la implementación de una evaluación continua orientada a garantizar mejoras ininterrumpidas.

Dado que la violencia de género es resultado de un proceso de socialización, las personas, como agentes sociales, tienen la capacidad de fomentar, corregir o prevenir dichos comportamientos (Jesús Gómez, 2008). A continuación, se presentarán las directrices científicas destinadas a abordar la erradicación de la violencia, las cuales se desglosarán en subapartados interrelacionados.

Violencia cero desde la primera infancia

La revisión exhaustiva de la literatura científica a nivel internacional enfatiza la trascendencia de la premisa de “Violencia Cero” como un elemento primordial para establecer estrategias preventivas contra la violencia desde las etapas iniciales del desarrollo. Se aboga por la creación de entornos escolares propicios para la convivencia, donde prevalezcan el aprendizaje y las relaciones exentas de violencia. En este contexto, se subraya la importancia de evitar la exposición a la violencia desde la infancia temprana, ya que dicha exposición puede integrarse como un componente integral en la percepción del mundo por parte de los niños y niñas, como evidencian Linda C. Mayes y Donald J. Cohen (2003). Esta exposición temprana puede acarrear consecuencias adversas en las habilidades sociales y emocionales durante la adolescencia temprana según han señalado Michael D. Niles, Arthur J. Reynolds y Dominique Roe-Sepowitz (2008).

La investigación internacional incide en la necesidad de no trivializar las interacciones que acontecen en la fase comprendida entre los 0 y los 6 años, dado que muchas de estas interacciones pueden evolucionar hacia actitudes violentas toleradas, en virtud de no ser identificadas como acoso o violencia de género, como señalan Cristina Elorza y Francisco Luna (2014). De hecho, la literatura científica recalca que son las primeras relaciones las que configuran la base de los procesos de socialización y ejercen una influencia determinante en las elecciones de relaciones futuras (Ainhoa Flecha, Lidia Puigvert y Giomar Redondo, 2005).

La literatura académica señala que la permisividad ante los actos de violencia en las primeras edades conlleva la persistencia del comportamiento agresivo más allá de la infancia, extendiéndose a la etapa de educación primaria y aumentando el riesgo de involucramiento en violencia física y otras formas no violentas de delincuencia durante la adolescencia (Esther Oliver, 2014). En este contexto, adquiere relevancia para una educación inclusiva la promoción de la no tolerancia a la violencia (Esther Roca, Elena Duque, Oriol Ríos y Mimar Ramis, 2021), así como la instauración de principios de igualdad y equidad desde las primeras etapas del desarrollo (Esther Oliver, 2014; Eva Nieves Miralles Siré, 2021).

La actuación ante actos agresivos entre el alumnado se configura como un mecanismo preventivo contra la recurrencia de tales actos (Paige Hall Smith, Jacquelyn W. White y Lindsay J. Holland, 2003). Una estrategia viable para implementar dicha intervención

consiste en la interposición entre los agresores y las víctimas, otorgando atención a estos últimos mientras se ignora a los primeros. Otra intervención eficaz para abordar conflictos implica que el profesorado refuerce la capacidad de diálogo entre el estudiantado. En este sentido, la literatura subraya la importancia de que desde la primera infancia, el cuerpo docente anime a los niños y niñas a emplear el diálogo como medio para resolver conflictos interpersonales (Linda C. Mayes y Donald J. Cohen, 2003).

Los altos índices de violencia de todo tipo entre población adolescente, así como el incremento de denuncias dentro de este colectivo, demanda la implementación de medidas urgentes orientadas a contrarrestar este fenómeno. Dicha urgencia se fundamenta en la influencia determinante que las experiencias y aprendizajes adquiridos en las primeras relaciones influyen poderosamente en la posterior vivencia de violencia (Paige Hall Smith, Jacquelyn W. White y Lindsay J. Holland, 2003; Sandra Racionero, Leire Ugalde, Lidia Puigvert y Emilia Aiello, 2018; William H. James, Carolyn West y Eduardo Armijo, 2000). En consecuencia, la preeminencia de prevenir el comportamiento violento desde las fases iniciales de desarrollo mediante un trabajo preventivo con la comunidad se erige como una necesidad imperante (Ainhoa Flecha, 2012; Ainhoa Flecha, Lidia Puigvert y Giomar Redondo, 2005; Oriol Ríos, Lidia Puigvert, Paquita Sanvicén y Adriana Aubert, 2019).

La consolidación de un entorno seguro en el ámbito educativo se alcanza cuando el cuerpo docente promueve interacciones positivas entre el alumnado (Carollee Howes, Alison Wishard Guerra, Alison Fuligni, Eleanor Zucker, Linda Lee, Nora B. Abregon y Asha Spivak, 2011). Las teorías científicas internacionales destacan dos elementos cruciales para mejorar la educación: la interacción y la participación de la comunidad (Elena Duque, 2008; Elena Duque, Ana Burgués, Marcos Castro, Marta Cortés, Ramón Flecha, Elisenda Giner, Liviu Catalin, Carmen Martín, Patricia Melgar, Guiomar Merodio, Esther Oliver, María Padrós, Lidia Puigvert, Cristina Pulido, Oriol Ríos, Laura Ruiz, Rosa Valls, Ana Vidu y Beatriz Villarejo, 2015). Es por lo que actuar juntos y juntas, para prevenir cualquier tipo de situación que pueda provocar un conflicto, contribuye a la creación de un ambiente libre de violencia (Esther Oliver, 2014).

Crear espacios de diálogo

Los espacios de diálogo libres de violencia se configuran como lugares donde cualquier persona va a ser escuchada, donde se puede dialogar sobre los temas que preocupan a

todos y todas, son espacios para compartir, para construir y para transformar. El objetivo es crear una escuela libre de violencia, para lo cual se postula como imperativa la participación activa de toda la comunidad educativa (Ainhoa Flecha, Patricia Melgar, Esther Oliver y Cristina Pulido, 2010). La investigación señala la necesidad de generar espacios de diálogo para la recreación dialógica del conocimiento (Esther Oliver, 2014; Noemí Martín y Itxaso Tellado, 2012).

En consonancia con lo anteriormente expuesto, el MDPRC se revela como una actuación educativa eficaz para fomentar la participación de la totalidad de la comunidad educativa (Beatriz Villarejo, Cristina Pulido, Lena de Botton y Olga Serradell, 2019; Patricia Melgar, Miguel Ángel Pulido y Beatriz Valverde, 2016). A través de este modelo, todas las personas de la comunidad dialogan sobre los temas que les preocupan y cómo darles una solución.

En el MDPRC, el diálogo emerge como una herramienta fundamental para la superación de desigualdades. En aras de la resolución de conflictos, se pretende alcanzar un consenso entre todas las partes involucradas, adquiriendo el alumnado especial relevancia en la definición de las normas de convivencia. Esto conlleva fomentar el diálogo igualitario y compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa a lo largo de todo el proceso normativo (ética procedimental).

La creación de espacios de diálogo se erige como una medida preventiva de conflictos, no obstante, para su efectiva implementación, se requiere la participación activa e implicación de la totalidad de la comunidad educativa. Esto asegura que todas las voces y opiniones sean escuchadas y consideradas en la identificación de las causas y raíces de los conflictos, así como en la búsqueda de soluciones. En estos entornos se fomenta un diálogo igualitario, como lo postula Ramón Flecha (1997). Diversas investigaciones respaldan la eficacia de la orientación dialógica y la inclusión de todas las voces como estrategias que han contribuido a prevenir la violencia en el ámbito escolar (Esther Oliver, Marta Soler y Ramón Flecha, 2009; María Teresa Vizcarra, Ana María Macazaga e Itziar Rekalde, 2016).

La inclusión de todas las voces (Beatriz Villarejo, Cristina Pulido, Lena de Botton y Olga Serradell, 2019; Ramón Flecha y Carme García, 2007) en diálogo igualitario, aprovechando inteligencia cultural de los y las participantes, propiciando transformaciones y creación de sentido en el alumnado tiene como consecuencia una

mejora tanto en los rendimientos académicos como en el ámbito de la convivencia. Para ello, se hace necesario realizar un trabajo conjunto que incida en todos los procesos de socialización.

Romper la ley del silencio

Con el fin de abordar la problemática de la violencia en el ámbito escolar, es necesario establecer un contexto de confianza que favorezca la revelación de experiencias, tanto de las personas afectadas como de los testigos. En este contexto, es necesario evitar la trivialización de la violencia y promover el respaldo a las víctimas (Rosa Valls, Lidia Puigvert, Patricia Melgar y Carme García-Yeste, 2016; Silja Saarento y Christina Salmivalli, 2015). La consolidación de estos dos elementos facilita que los y las testigos de situaciones de violencia adopten una postura de rechazo, sintiéndose capacitados y capacitadas para denunciar dichas situaciones y no permanecer en silencio (Teresa Sordé, Emilia Aiello, Marcos Castro, Ainhoa Flecha, Regina Gaira, Carlos Herrero, Patricia Melgar, Eduard Mondéjar, Teresa Plaja, Cristina Pulido, Sandra Racionero, Mimar Ramis, Oriol Ríos, Montserrat Sánchez, Olga Serradell, María Ángeles Serrano, Itxaso Tellado y Beatriz Villarejo, 2017).

Para poder superar la violencia, que tienen lugar en nuestras escuelas, resulta imprescindible generar un contexto de confianza en el cual tanto las personas víctimas como los testigos se atrevan a explicar lo que está ocurriendo. Para ello es necesario evitar la trivialización de la violencia y fomentar el apoyo a las víctimas, para ello es necesario no trivializar la violencia y fomentar el apoyo a las víctimas (Rosa Valls, Lidia Puigvert, Patricia Melgar y Carme García-Yeste, 2016; Silja Saarento y Christina Salmivalli, 2015). Cuando estos dos elementos están garantizados, se facilita que las personas que han sido testigos de cualquier situación de violencia adopten una postura de rechazo, se sientan capacitados para denunciarlas y no permanezcan en silencio (Teresa Sordé, Emilia Aiello, Marcos Castro, Ainhoa Flecha, Regina Gaira, Carlos Herrero, Patricia Melgar, Eduard Mondéjar, Teresa Plaja, Cristina Pulido, Sandra Racionero, Mimar Ramis, Oriol Ríos, Montserrat Sánchez, Olga Serradell, María Ángeles Serrano, Itxaso Tellado y Beatriz Villarejo, 2017).

La literatura científica documenta que las respuestas de los espectadores en los casos de acoso escolar ejercen una influencia significativa en la dinámica del acoso, ya sea recompensando o sancionando el comportamiento de los acosadores (Eva María Sancho

y Cristina Pulido, 2016; Rosa Valls, Lidia Puigvert, Patricia Melgar y Carme García-Yeste, 2016; Sara Carbonell, Nuria Cantero, María Navarro y Patricia Melgar, 2016). Por ende, resulta de gran importancia propiciar la denuncia y el posicionamiento activo en contra de cualquier tipo de violencia, fomentando entre el alumnado ser un “upstander” (Christina Salmivalli, Marinus Voeten y Elisa Poskiparta, 2011; Juliet E. Hart, Kim W. Fisher, Natasha O’Connell y Kimberlee Franco, 2019; Silja Saarento y Christina Salmivalli, 2015).

Para poder romper la ley del silencio es necesario disponer de una red de apoyo (Katherine M.Ingram, Jordan P. Davis, Dorothy L. Espelage, Tyler Hatchel, Gabriel J. Merrin, Alberto Valido y Cágil Torgal, 2019) a fin de prevenir coacciones (Sandra Racionero, Elena Duque, María Padrós y Silvia Molina, 2021) y la denominada violencia aisladora (Adriana Aubert y Ramón Flecha, 2021; Elias Nazareno, Ana Vidu, Guimóar Merodio y Rosa Valls, 2022; Ramón Flecha, 2021), la cual se define como “las agresiones y represalias lanzadas contra quienes apoyan a las víctimas de violencia de género para que éstas permanezcan aisladas” (Ana Vidu, Lidia Puigvert, Ramón Flecha y Garazi López de Aguilera, 2021, p. 178). El MDPRC genera espacios de diálogo que logran visibilizar, prevenir y abordar de manera comunitaria los actos de violencia.

Educar en el sentimiento de la amistad

En numerosas ocasiones las víctimas de violencia escolar no sólo sufren el acoso por parte de quien ejerce esta violencia, sino que, además, son ignoradas por el resto de los compañeros y compañeras. Este fenómeno se manifiesta cuando dichos compañeros y compañeras respaldan al agresor o agresora o prefieren mantenerse al margen de la situación (Elias Nazareno, Ana Vidu, Guimóar Merodio y Rosa Valls, 2022; Esther Oliver y Rosa Valls, 2004).

Una de las acciones presentes en el ejercicio de la violencia consiste en aislar a la víctima (Adriana Aubert y Ramón Flecha, 2021) con el propósito de distanciarla de un entorno propicio para su apoyo, y/o para suscitar el rechazo por parte del resto de personas (Silja Saarento y Christina Salmivalli, 2015). En virtud de esto, la prevención de dicho aislamiento emerge como uno de los aspectos de relevancia primordial que debe ser fortalecido, al igual que se busca la desaprobación pública de las conductas de acoso por parte de la comunidad (Ramón Flecha, 2021). La literatura académica actual señala que potenciar el sentimiento de la amistad incide de manera directa en la consecución de

relaciones libres de violencia, al mismo tiempo que previene a las niñas y los niños de relaciones no igualitarias. En esta línea Mayes y Cohen (2003) destacan la importancia del proceso de socialización de los sentimientos, y cómo el alumnado, desde muy temprana edad, percibe los episodios de violencia.

Desde las instituciones educativas, se debe promover, desde las etapas iniciales, relaciones caracterizadas por la solidaridad, el apoyo mutuo y la amistad (Julie M. Bollmer, Richard Milich, Monica J. Harris y Melissa A. Maras, 2005; Kenneth H. Rubin, Julie C. Wojslawowicz, Linda Rose-Krasnor, Cathryn Booth-LaForce y Kim B. Burgess, 2006) que puedan actuar siempre contra situaciones adversas. Con este propósito, resulta necesario generar en los centros educativos un clima de solidaridad, en el cual todos y todas se posicionen a favor de la víctima y en contra de quien realiza la agresión. Un contexto en el que no es el alumno o alumna que, de manera individual, es capaz de rechazar a quien ha ejercido un acto violento, sino que todos los compañeros y compañeras ayudan cuando alguien ha recibido una agresión, posicionándose, de esta manera, en contra de las actitudes violentas.

Educación en la capacidad de la atracción y elección

Jesús Gómez (2008) demuestra que la atracción tiene un origen social, tal y como han corroborado investigaciones posteriores. La atracción que de manera inmediata se experimenta hacia una persona determinada refleja la externalización de gustos y preferencias que han sido internalizados a través de procesos de socialización previos (Ainhoa Flecha, 2012; Javier Díez, Marta Capllonch y Emilia Aiello, 2014; María Padrós, 2012; Ramón Flecha, Lidia Puigvert y Oriol Ríos, 2013). En palabras de Gómez, “que sintamos una atracción inmediata hacia cierta persona, indiferencia hacia otra y rechazo hacia una tercera, no es más que la exteriorización de los gustos, deseos y preferencias en los que nos hemos socializado y que hemos interiorizado” (2008, p. 79).

Jesús Gómez (2008) identifica a los medios de comunicación, la escuela, la familia y los grupos de iguales como canales de socialización para el alumnado. Estos entornos, donde tienen lugar conversaciones y se establecen roles y dinámicas de relación, delinean y refuerzan determinados modelos de atractivo. En este contexto de socialización en el ámbito del amor y la atracción, emerge la presencia de una socialización mayoritaria, que no es única ni exclusiva, y que no afecta a todas las personas por igual, estableciendo una conexión entre la atracción y la violencia (Elena Duque, 2008).

En otras palabras, se promueve la percepción de que las personas y relaciones problemáticas, violentas o potencialmente violentas, poseen atributos atractivos, excitantes o divertidas. Mientras tanto, las relaciones caracterizadas por la igualdad y la no violencia son presentadas como adecuadas o convenientes, pero no necesariamente atractivas. Este proceso de socialización conlleva a la creación de una dicotomía entre amor y pasión, entre lo deseable y lo bueno, orientando la atracción hacia las relaciones afectivo-sexuales fundamentadas en la desigualdad y el poder, generando atractivo en personas que no tratan bien (Esther Oliver y Rosa Valls, 2004). En consecuencia, se establece una clara separación entre las personas preferidas como amistades, que promueven valores igualitarios y trato respetuoso en sus relaciones, y aquellas deseables para relaciones afectivo-sexuales, caracterizadas por actitudes de desprecio (Ainhoa Flecha, 2012; Jesús Gómez, 2008; Rosa Valls, Lidia Puigvert y Elena Duque, 2008).

En el ámbito educativo, el alumnado que mantiene un comportamiento agresivo hacia sus compañeros y compañeras captan la atención tanto de sus pares como de sus docentes (Ainhoa Flecha, 2012; Rosa Valls, Lidia Puigvert y Elena Duque, 2008). Esta característica se relaciona con su capacidad para establecer relaciones de dependencia; de hecho, muchos de sus compañeras y compañeros se sienten atraídos por el poder de estos niños o niñas, lo que les proporciona un círculo social (Rosa Valls, Lidia Puigvert y Elena Duque, 2008). Dicha atracción hacia la violencia emerge como una de las claves que a menudo puede pasar desapercibida en las escuelas. Alumnado que muestra actitudes de dominación y abusos generan interés por parte de sus pares y son imitados, en lugar de ser objeto de rechazo social. Una de las consecuencias de esta dinámica es la perpetuación de modelos tradicionales en los centros educativos (María Padrós, Adriana Aubert y Patricia Melgar, 2010).

A partir de las consideraciones previas, se puede deducir que el problema no radica en la naturaleza de la relación o la forma que ésta toma, sino con quién se elige tener esa relación. Por lo tanto, resulta de gran importancia abordar, desde las etapas iniciales del desarrollo, la capacidad de elección de amistades, así como su cuidado y desarrollo, dado que estas constituirán la base de relaciones igualitarias. Fundamentar nuestras elecciones en argumentos de validez se erige como la senda para cultivar relaciones libres de violencia.

No obstante, desde la perspectiva social del amor, la atracción y el deseo, se vislumbra la posibilidad de transformar las relaciones a través de las interacciones y la

intersubjetividad, fomentando así la socialización hacia la atracción y el deseo hacia personas no violentas (Jesús Gómez, 2008).

Según Vygotsky (1986) el pensamiento tiene origen en la interacción social, dado que el lenguaje construye el pensamiento. Por ende, el diálogo se convierte en la única vía para comprender y modificar los gustos. Es por esto que el lenguaje desempeña un papel fundamental en el proceso de socialización (Lev Vygotsky, 1986) influyendo en los gustos y preferencias individuales. En el ámbito escolar, si se suele emplear exclusivamente el lenguaje de la ética (Tinka Schubert y Rosa Valls, 2015) para abordar la erradicación de la violencia y el sexismo desde una perspectiva moral, los resultados suelen ser poco visibles. Por el contrario, cuando es el lenguaje del deseo (Oriol Ríos y Miranda Christou, 2010) el que se adopta para dotar de atractivo a las personas que rechazan y se posicionan ante la violencia y se comprometen con la superación de las desigualdades, los gustos y preferencias se cuestionan y pueden ser modificados a través del diálogo y la intersubjetividad (Lidia Puigvert, 2014).

A este respecto, la investigación académica ha profundizado en el estudio de los diferentes modelos de masculinidades. A través de una revisión científica, Ramón Flecha, Lidia Puigvert y Oriol Ríos (2013) establecen tres modelos de masculinidades: Masculinidad Tradicional Dominante (MTD), Masculinidad Tradicional Oprimida (MTO) y la Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM). No obstante, es posible encontrar diferentes tipos de masculinidades más allá de esta clasificación, que se nutren de uno o más modelos, debido a que la masculinidad se entiende como una configuración de prácticas (Raewyn Connell y James W. Messerschmidt, 2005) y, dada su naturaleza social, puede ser objeto de transformación (Douglas Schrock y Michael Schwalbe, 2009; Jesús Gómez, 2015).

Cabe señalar que tanto los MTD como los MTO se sitúan dentro de la masculinidad hegemónica o tradicional, compartiendo la característica de que sus relaciones afectivo-sexuales carecen de igualdad. No obstante, según Ramón Flecha, Lidia Puigvert y Oriol Ríos (2013) las masculinidades que se sitúan dentro de la MTD establecen relaciones caracterizadas por el dominio y el ejercicio de poder sobre las mujeres y sus pares masculinos. Este modelo de masculinidad se caracteriza por la ausencia de expresiones emocionales, que tiene la finalidad de evitar la vulnerabilidad y preservar su posición

dominante (Benjamin D. Locke y James R. Mahalik, 2005; Beth A. Quinn, 2002; Jeff Hearn, 2012; Kerry H. Robinson, 2005; Raewyn Connell, 2012, 2015).

Según Eileen L. Zurbriggen (2010) la MTD manifiesta una carencia de empatía hacia las mujeres, no teniendo en consideración sus opiniones, emociones o contribuciones que tienen lugar en las interacciones. Además, utilizan a las mujeres para mejorar su estatus social (Chimaraoke Otutubikey, 2008). Resulta significativo resaltar que los MTD son los que ejercen la violencia contra las mujeres en diversas formas, ya sea psicológica, verbal o física (Jesús Gómez, 2008), pero no todos los individuos que se identifican con la MTD necesariamente se ejercen la violencia contra las mujeres (Jeff Hearn, 2012; Kerry H. Robinson, 2005).

Dentro del paradigma de las masculinidades tradicionales las MTO representan otro modelo, caracterizado por hombres que no exhiben comportamientos agresivos ni sexistas, aunque carecen de atractivo y deseo. Los MTO son oprimidos por los MTD, por lo que no pueden constituir una alternativa, ya que perpetúan el funcionamiento del sistema patriarcal de dominación tanto hacia las mujeres como hacia los hombres considerados buenos (Kerry H. Robinson, 2005).

La alternativa a estas dos versiones de masculinidad tradicional la ofrece las NAM, que combinan el lenguaje de la ética con el lenguaje del deseo, construyendo relaciones basadas en la igualdad. Las NAM son hombres que tienen confianza en sí mismo, valentía para enfrentarse a las actitudes negativas y violentas de los MTD y el rechazo claro y firme de la doble moral (Ramón Flecha, Lidia Puigvert y Oriol Ríos, 2013). Para prevenir la VdG, no sólo es necesario condenar la violencia y despojar de atractivo los modelos violentos en la sociedad, sino también dotar de deseo y atractivo a las masculinidades no violentas y las relaciones igualitarias (Javier Díez, Marta Capllonch y Emilia Aiello, 2014; Ramón Flecha, Lidia Puigvert y Oriol Ríos, 2013). Las NAM ofrecen el modelo más exitoso para la superación de la VdG, ya que además de igualdad, añaden atractivo y deseo. La literatura científica destaca que para lograr la transformación y asociar la igualdad con la atracción, es fundamental el empleo del lenguaje del deseo (Rosa Valls, Lidia Puigvert y Elena Duque, 2008). En esta línea, la investigación llevada a cabo por Aitor Gómez (2014), y en contraposición a la violencia y dominación asociadas a las MTD, la amistad (Elisenda Giner, 2013, 2018) ofrecida por las NAM se presenta como un elemento que refleja los valores de solidaridad e igualdad (Mar Joanpere y Teresa Morlà, 2019), otorgándoles así un mayor nivel de atracción.

2.4 Amistad. Aprendizaje y protección

2.4.1 Amistad y aprendizaje

En este apartado se presenta una revisión de las investigaciones que abordan la relación entre la amistad y el aprendizaje. La revisión ha sido realizada mediante la búsqueda de artículos científicos en Web of Science de revistas JCR, en Scopus, Dialnet, Proquest y Google Scholar. Aunque todas las búsquedas abarcan desde el año 2005 hasta junio de 2022, se han incluido ciertos artículos previos considerados referenciales, así como algunas contribuciones publicadas en el año 2023 durante el proceso de revisión del documento final de la tesis, debido a su relevancia para esta investigación.

La relación entre la amistad y el aprendizaje ha sido objeto de análisis en diversas investigaciones científicas. Dichos estudios resaltan que las relaciones de amistad contribuyen a mejorar las habilidades académicas cuando alumnado más competente ayudan y enseñan a alumnos y alumnas con mayores dificultades. Esta perspectiva social del aprendizaje (Barbara Rogoff, 1993; Jerome Bruner, 2012; Lev Vygotsky, 2012; Ramón Flecha, 2022) postula que el aprendizaje se produce mediante interacciones, siendo posteriormente internalizado por el o la aprendiz. Esta perspectiva evidencia que aquel o aquella estudiante que disponga de relaciones de amistad más sólidas con sus compañeros y compañeras estará en una posición más favorable para el aprendizaje.

Los amigos y amigas suelen tener habilidades sociales positivas que contribuyen a la creación de entornos de aprendizaje propicios (Laura O. Gallardo, Ángel Barrasa y Fabricio Guevara, 2016). Diversos autores y autoras sugieren que al trabajar juntos los amigos y amigas muestran interacciones más positivas, más útiles, equitativas y democráticas para la resolución de problemas (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995; Kathryn R. Wentzel y Katherine Muenks, 2016; Willard W. Hartup, 1996). Las amistades de calidad pueden propiciar resultados cognitivos y académicos positivos, dado que mejoran la resolución del conflicto, la toma de decisiones adecuadas y el clima afectivo (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995). Los amigos y amigas establecen entornos de trabajo más favorables (Laura O. Gallardo, Ángel Barrasa y Fabricio Guevara, 2016) y acogedores, mostrando habilidades sociales más destacadas para la resolución colaborativa de problemas. Aunque contar con un amigo o amiga no garantiza el éxito escolar, es innegable que estas relaciones contribuyen a una mayor productividad en las actividades orientadas a las tareas (Dorothy Miell y Raymond

MacDonald, 2001; Kathryn R. Wentzel, Sophie Jablansky y Nicole R. Scalise, 2018). De igual manera, el apoyo y la fortaleza de las amistades de calidad inciden positivamente en la búsqueda de un futuro más brillante y exitoso (Regina Gairal, Elena Duque, Mimar Ramis-Salas y Rosa Valls, 2022).

Cuando los amigos y amigas colaboran en tareas conjuntas, sus interacciones tienden a ser más positivas, útiles, equitativas y democráticas, revelando similitud, gusto mutuo, igualdad y cercanía (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995). Durante la colaboración, muestran mayor consideración hacia las necesidades del otro u otra, así como una mayor sensibilidad hacia sus estados de ánimo (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995; Robert J. Zajac y William W. Hartup, 1997). Por consiguiente, el alumnado que mantiene relaciones positivas con sus compañeros y compañeras recibe un respaldo emocional más robusto, dispone de mayores recursos y obtiene una mayor ayuda académica (Kathryn R. Wentzel y Katherine Muenks, 2016; Peggy Roussel, Andrew J. Elliot y Roger Feltman, 2011; Ryo Okada, 2007; Willard W. Hartup, 1992). En contraste, aquel alumnado que tiende a estar socialmente aislado presenta una autoestima más baja y una mayor probabilidad de experimentar ansiedad y depresión (Catherine L. Bagwell, Andrew F. Newcomb y William M. Bukowski, 1998; Hannah M. Harrison y Annette M. La Greca, 2005; Juliet E. Hart, Kim W. Fisher, Natasha O'Connell y Kimberlee Franco, 2019).

Diversos estudios subrayan que las amistades de calidad proporcionan apoyo instrumental, un sentido de pertenencia grupal y la habilidad para establecer relaciones (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995; Margarita Azmitia y Ryan Montgomery, 1993; Robert J. Zajac y William W. Hartup, 1997; Ryo Okada, 2007; Willard W. Hartup, 1996). A la hora de establecer relaciones de amistad, el papel del lenguaje emerge como un factor crucial, contribuyendo además la mejora de las habilidades lingüísticas (Lev Vygotsky, 1986). La comunicación que se establece entre amigos es más eficaz que entre no amigos cuando trabajan en parejas (Dorothy Miell y Raymond MacDonald, 2001; Neil Mercer y Claire Sams, 2006).

La influencia de la amistad en el rendimiento académico es particularmente relevante en las etapas más tempranas, cuando los alumnos y alumnas comienzan a establecer relaciones. No obstante, existen evidencias de su importancia en la calidad de la amistad diádica, entre dos personas, para el éxito académico en los últimos años de la educación primaria (Giulia Zucchetti, Filippo Candela, Beatrice Sacconi y Emanuela Rabaglietti,

2015). Las relaciones de amistad suelen formarse entre estudiantes con valores y gustos similares. Según Jasperina Brouwer, Andreas Flache, Ellen Jansen, Adriaan Hofman y Christian Steglich (2018), el alumnado con calificaciones bajas generalmente no establecen amistades con sus pares de alto rendimiento académico. Esta falta de relación puede deberse a que los y las estudiantes con calificaciones bajas experimentan menor aceptación y menor inclusión en grupos de compañeros y compañeras en comparación con sus pares de alto rendimiento académico (Sharon Vaughn, Batya E. Elbaum y Jeanne Shay Schumm, 1996). Por lo tanto, el alumnado con calificaciones bajas tienen menos relaciones que podrían beneficiar su rendimiento escolar, mientras que los y las estudiantes de alto rendimiento académico obtienen más beneficios de sus amistades en términos de éxito académico. El alumnado de alto y bajo rendimiento a menudo difiere en gran medida en los valores, aspiraciones, principios y actitudes académicas, lo que puede limitar su atracción mutua como amigos (Lydia Laninga, Mariola C. Gremmen, Jan Kornelis Dijkstra, René Veenstra, Wilma A. M. Vollebergh y Zeena Harakeh, 2019).

Por otro lado, las investigaciones de Antonius H.N. Cillessen y Amanda J. Rose (2005) señalan que el alumnado tiende a asociarse y establecer relaciones con compañeros o compañeras que son similares con respecto a su participación en la escuela. Por su parte, Thomas A Kindermann y Ellen A. Skinner (2009) destacan la motivación como elemento de selección de amistades y Lauren E. Molloy, Scott D. Gest y Kelly L. Rulison (2011) concluyen que el alumnado elige las amistades en base a la similitud en el rendimiento académico, observando una tendencia a que las amistades se vuelvan más semejantes con el tiempo. Aquellos alumnos y alumnas que mantienen amistades positivas con sus compañeros tienden a destacar en tareas cognitivas y académicas en comparación con aquellos que carecen de ellas (Kathryn R. Wentzel y Katherine Muenks, 2016). Esto subraya la importancia de crear entornos que fomenten sentimientos positivos, como la solidaridad y la amistad (Sandra Racionero, 2018).

Es relevante destacar que la influencia de la amistad puede incidir en los resultados académicos individuales a lo largo del tiempo (Lydia Laninga, Mariola C. Gremmen, Jan Kornelis Dijkstra, René Veenstra, Wilma A. M. Vollebergh y Zeena Harakeh, 2019), entre otros factores, a través una mayor cooperación y receptividad social entre amistades (Andrew. F. Newcomb y Judith E. Brady, 1982), así como al respaldar o distraer el proceso de aprendizaje (Marie-Hélène Veronneau, Flank Vitaro, Sara Pedersen y Richard

E. Tremblay, 2008) y las experiencias de colaboración entre amistades (Robert J. Zajac y William W. Hartup, 1997).

Según diversos autores, la relación de amistad con un compañero o compañera de alto rendimiento vaticina tiene beneficios en el rendimiento escolar (Marie-Hélène Veronneau, Flank Vitaro, Sara Pedersen y Richard E. Tremblay, 2008). Cabe señalar que estas relaciones de amistad y el éxito en los resultados académicos tienden a coexistir y a estar relacionadas con el tiempo (Huiyoung Shin y Allison M. Ryan, 2014; Mariola C. Gremmen, Kornelis Dijkstra, Christian Steglich y René Veenstra, 2017).

Contar con amistades dentro de la misma clase puede proporcionar al alumnado relaciones más cercanas y mayor apoyo, mejorando así su competencia y rendimiento escolar (Giulia Zucchetti, Filippo Candela, Beatrice Sacconi y Emanuela Rabaglietti, 2015), puesto que las amistades son fuente de ayuda académica (Laura O. Gallardo, Ángel Barrasa y Fabricio Guevara, 2016). Tanto Willard W. Hartup (1992) y Kathryn R. Wentzel y Katherine Muenks (2016) destacan los beneficios emocionales que la amistad de calidad ofrece. La producción científica también señala que los amigos y amigas proporcionan compañía, afecto, intimidad, ayuda instrumental, mejora de la autoestima, valoración personal y se ofrecen mutuamente apoyo emocional como base para el desarrollo de la identidad, lealtad, confianza y diversión (Catherine L. Bagwell, Andrew F. Newcomb y William M. Bukowski, 1998; Jeanine Grütter, Luciano Gasser, Antonio Zuffianò y Bertolt Meyer, 2018; Peggy Roussel, Andrew J. Elliot y Roger Feltman, 2011; Willard W. Hartup, 1992, 1996). Asimismo, comparten recursos académicos y brindan ayuda instrumental en forma de explicaciones y orientación (Andrew F. Newcomb, Judith E. Brady y William W. Hartup, 1979), siendo particularmente importantes durante la infancia, la adolescencia y la juventud (Jamie M. Ostrov, Greta M. Massetti, Kirtin Stauffacher, Stephanie A. Godleski, Katie C. Hart, Kathryn M. Karch y Emily E. Rías, 2009; Lauren E. Molloy, Scott D. Gest y Kelly L. Rulison, 2011). En este sentido, las relaciones de amistad ofrecen un contexto propicio para el crecimiento social y emocional.

Diferentes estudios sobre la amistad muestran que una persona que tiene verdaderas amistades tiene mejor bienestar (Willard W. Hartup y Nan Stevens, 1997), mayor confianza, autonomía y la felicidad (Melikşah Demir, Ömer Faruk Şimşek y Amanda D. Procsal, 2013). Además, la amistad actúa como un amortiguador de los efectos de enfermedades o lesiones (Gary W. Harper, M. Margaret Dolcini, Shira Benhorin, Susan

E. Watson, Cherrie B. Boyer, 2014). La investigación también ha evidenciado la influencia de la amistad en la autonomía y la creación de redes sociales en el alumnado hipoacúsico (Kaitlyn Millen, Brittany Dorn y John L. Luckner, 2019), así como el respaldo que brinda a las acciones y derechos colectivos sociales (Rose Meleady y Marieke Vermue, 2019).

Diversas investigaciones enfatizan los efectos beneficiosos de la amistad intergrupala (Jeanine Grütter, Luciano Gasser, Antonio Zuffianò y Bertolt Meyer, 2018), subrayando la realización de favores, la provisión de consejos y la gestión de conflictos como formas de apoyo ofrecidas por las amistades en distintas culturas (Pei-Wen Lee, 2007). Por ende, las amistades intergrupales pueden desempeñar un papel positivo en la promoción de actitudes inclusivas.

Diferentes autores definen la amistad como la experiencia de una relación estrecha, mutua y diádica (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995) y destacan que la amistad se caracteriza por una fuerte y positiva relación emocional (Kathryn R. Wentzel y Katherine Muenks, 2016; Sandra Racionero, 2018; Willard W. Hartup, 1992). Las interacciones entre amistades son más frecuentes, con una mayor cooperación, son relaciones de igualdad, donde hay una cercanía, lealtad, confianza, reciprocidad, intimidad y simetría, generando una mayor sensación de bienestar (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995; Andrew. F. Newcomb y Judith E. Brady, 1982; Willard W. Hartup, 1992, 1996; Willard W. Hartup y Nan Stevens, 1999).

Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell (1995) señalan que las amistades generan una actividad social más intensa, una resolución de conflictos más frecuentes y una realización de tareas más eficaz, para Newcomb y Bagwell las amistades son relaciones recíprocas e íntimas, que sirven como contexto para crecimiento personal y social. Según Hartup (1992) las amistades sirven como: recursos emocionales, tanto para diversión como para la adaptación a situaciones o momentos de estrés; recursos cognitivos, favoreciendo la resolución de problemas y la obtención de conocimientos; como contextos en los que las habilidades sociales básicas, como pueden ser la comunicación social, la cooperación y las habilidades para entrar en un grupo, son requeridas y elaboradas; y sirven, finalmente, como indicadores de relaciones futuras. Hartup también destaca que las dos cualidades esenciales de la amistad son la reciprocidad y el compromiso, asimismo muestra que las relaciones de amistad favorecen el desarrollo emocional, ya que ofrecen un lugar para la expresión de las emociones, de este modo

tiene lugar un mayor intercambio, cooperación y ayuda que en las relaciones de no amigos. En las relaciones de amistad hay una mayor igualdad, simpatía mutua, mayor grado de cercanía y una menor relación de dominio. A pesar de todo, las amistades no están exentas de discordias y conflictos, pero los amigos son más propensos que los no amigos a la resolución de conflictos.

Las amistades proporcionan seguridad al alumno o alumna a la hora de enfrentarse a nuevos problemas. Entre amigos y amigas la duración y la frecuencia de reír, sonreír, mirar y hablar es mayor que entre los no amigos. Según Hartup (1992) los niños y niñas son un recurso de aprendizaje, se enseñan mutuamente de manera muy efectiva. Esta enseñanza entre iguales ocurre en cuatro variedades principalmente: tutorización entre iguales, cuando el alumno/a más capaz transmite información de manera dialógica al compañero/a; aprendizaje cooperativo, para esto se requiere que los alumnos expongan las contribuciones para la resolución de problemas, compartiendo premios y recompensas; colaboración entre iguales, esto ocurre cuando los alumnos trabajan en tareas que de manera individual no son posibles llevarlas a cabo; modelaje entre iguales, la imitación entre el alumnado es un aspecto muy utilizado para el aprendizaje.

Los niños y las niñas con destrezas sociales bien desarrolladas tienden a comenzar más interacciones sociales positivas con sus pares, a comportarse de manera amistosa, constructiva y colaboradora; tienden a tener menos conflictos, a mostrar más cooperación y a usar menos la agresión para resolver sus conflictos (Nancy Hazen, Betty Black y Faye Fleming-Johnson, 1984). Las investigaciones sostienen que en las relaciones de amistad hay cooperación y reciprocidad, así como una resolución efectiva del conflicto, lo que va dotando al alumno de la adquisición de habilidades sociales.

Las amistades en las primeras edades se consideran como la plantilla para las relaciones futuras, la manera en la que los niños aprenden a relacionarse es la base comportamental para futuras interacciones. A diferencia de las relaciones no amistosas, en las de amistad, hay mayores oportunidades de desarrollar habilidades y ganar competencias, como la experiencia con la cercanía y la lealtad, competencias que proporcionan la base fundamental para el desarrollo de otras relaciones. La socialización es una importante función de la amistad (Nancy Hazen, Betty Black y Faye Fleming-Johnson, 1984).

Según las investigaciones de Kathryn M. LaFontana y Antonius H. Cillessen (2010) los adolescentes priorizan la popularidad sobre otros dominios sociales y relacionales. La

relación con los iguales es un aspecto importante en la vida del niño o niña, la impopularidad tiene una repercusión social negativa, porque esto aumenta su riesgo padecer un desarrollo psicosocial no saludable (Catherine L. Bagwell, Andrew F. Newcomb y William M. Bukowski, 1998). Mientras que la popularidad y la no popularidad son construcciones que se sostienen en la reputación de cada joven en cuestiones como el poder, la imagen y la valoración de los otros, la aceptación o el rechazo se basan más en preferencias que reflejan sus evaluaciones de las interacciones que se dan entre ellos y ellas (Kathryn M. LaFontana y Antonius H. Cillessen, 2010).

Según la literatura científica, un aspecto a tener en cuenta es si el alumnado asocia positivamente la popularidad al logro académico, si es así el alumnado que busca a estos compañeros/as podría beneficiarse y aumentar su logro académico, por lo que el éxito académico de los compañeros puede influir en las preferencias de amistad en el aula, lo que puede tener implicaciones importantes para el desarrollo escolar (Alicia Doyle Lynch, Richard M. Lerner y Tama Leventhal, 2013; Deanna Blansky, Christina Kavanaugh, Cara Boothroyd, Brianna Benson, Julie Gallagher, John Endress y Hiroki Sayama, 2013; Huiyoung Shin y Allison M. Ryan, 2014; James W. Ainsworth-Darnell y Douglas B. Downey, 1998; Jennifer Flashman, 2012; Melissa R. Witkow y Andrew J. Fuligni, 2010).

Estudios como el de Lydia Laninga, Mariola C. Gremmen, Jan Kornelis Dijkstra, René Veenstra, Wilma A. M. Vollebergh y Zeena Harakeh (2019) resaltan la importancia de la interdependencia social, cuando el éxito académico de un alumno o alumna se ve afectado por las acciones de los demás. Hay dos tipos de interdependencia: la interdependencia positiva, que es la que sucede cuando hay una relación positiva entre los logros de los objetivos de los individuos y otra interdependencia, en este caso negativa, que existe cuando el alumnado percibe que puede obtener sus objetivos si los otros alumnos o alumnas no logran sus objetivos. En la medida en que en el contexto del aula se genera una interdependencia positiva o una negativa habrá un tipo de interacciones sociales en torno a las tareas académicas.

Como señalan David W. Johnson y Roger T. Johnson (2014) y David W. Johnson, Roger T. Johnson y Mary Beth Stanne (1989), cuando los objetivos académicos son importantes en un grupo clase, es probable que el alumnado perciba una interdependencia positiva ya que ven a los compañeros y compañeras como apoyo para lograr los propios objetivos (Marijn Poortvliet y Céline Darnon, 2010). Esta interdependencia positiva, se asocia con

interacciones que buscan la mejora del compañero o compañera, lo que implica que éstos alienten y faciliten los esfuerzos de los demás para completar tareas para alcanzar los objetivos del grupo (Allison Ryan y Sungok Serena Shim, 2012; Peggy Roussel, Andrew J. Elliot y Roger Feltman, 2011; Stuart A. Karabenick, 2003). Diferentes investigaciones destacan que si el alumnado percibe un gran valor intrínseco en la tarea es más posible que persistan en ella y, por lo tanto, su dominio sea mayor (Eunjin Seo y You-kyung, 2018).

Estudios como el de Jeanine Grütter, Luciano Gasser, Antonio Zuffianò y Bertolt Meyer (2018) han demostrado que las relaciones de amistad tienen un impacto positivo en la confianza y simpatía, gestión de conflictos (Nancy Hazen, Betty Black y Faye Fleming-Johnson, 1984), ya que las amistades desarrollan un papel importante en la socialización de los adolescentes, en sus comportamientos y en sus actitudes (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995; Kathryn R. Wentzel y Katherine Muenks, 2016; Willard W. Hartup, 1996).

Los estudios académicos señalan que las relaciones niño-niño sirven como aprendizaje y adquisición de habilidades sociales, pero también como recursos cognitivos y emocionales, sirviendo como modelos para posteriores relaciones (Willard W. Hartup, 1992). Propiciar en los centros educativos mejoras en convivencia y competencia escolar pueden tener consecuencias positivas, debido a que el rendimiento escolar y la calidad de la amistad se influyen de manera positiva. Por lo expuesto, parece aconsejable que el profesorado y las familias propicien contextos y experiencias escolares que proporcionen al alumnado autonomía, competencia y relación (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995; Willard W. Hartup, 1996), lo que aumenta la probabilidad de que los alumnos y alumnas valoren intrínsecamente su trabajo escolar (Eunjin Seo y You-kyung, 2018).

Conforme indican Amori Yee, Matthew D. Lerner y Janetta Lun (2010) el profesorado debe tener en cuenta su rol como modelo a seguir para el alumnado, ya que sus actitudes y comportamientos, en cierta medida, pueden anticipar la aceptación por parte de los iguales hacia los y las estudiantes que enfrentan mayores dificultades. Sería conveniente que el profesorado fuera consciente y cuidadoso en sus interacciones sociales cotidianas con el estudiantado que presentan un rendimiento académico más bajo, dado que estas interacciones pueden ejercer influencia en la inclusión social de dichos niños o niñas. Asimismo, cabe destacar que la influencia del alumnado con calificaciones elevadas

puede resultar sumamente beneficiosa para el progreso de aquellos y aquellas estudiantes que experimentan mayores dificultades.

Contar con amistades en el entorno escolar se vincula de manera positiva con el rendimiento académico; tanto la colaboración con amigos y/o amigas como la simple presencia de éstos o éstas se asocian de manera significativa y favorable con los resultados cognitivos y el rendimiento (Eunjin Seo y You-kyung, 2018). En este sentido, fomentar tanto la competencia relacional como la competencia académica en los centros educativos puede acarrear consecuencias positivas, ya que el rendimiento escolar y la calidad de las amistades se ven mutuamente favorecidos (Giulia Zucchetti, Filippo Candela, Beatrice Sacconi y Emanuela Rabaglietti, 2015; J. Ashwin Rambaran, Andrea Hopmeyer, David Schwartz, Christian Steglich, Daryaneh Badaly y René Veenstra, 2017; Kathryn R. Wentzel, Sophie Jablansky y Nicole R. Scalise, 2018) .

2.4.2 Amistad y protección

En el presente apartado, se ofrece una revisión exhaustiva de las investigaciones relacionadas con la amistad como factor protector ante la violencia escolar. Dicha revisión ha sido llevada a cabo mediante la exploración de artículos científicos en bases de datos reconocidas como Web of Science, Scopus, Dialnet, Proquest y Google Scholar. Si bien las búsquedas abarcan desde el año 2005 hasta junio de 2022, se han incorporado artículos anteriores de relevancia, así como contribuciones publicadas en el año 2023 durante la fase de revisión del documento final de la tesis.

La violencia escolar constituye una serie preocupación social, una forma de violencia escolar es el bullying o acoso escolar. Según la Organización Mundial de la Salud, el bullying o acoso escolar es toda intimidación o agresión física, psicológica o sexual contra una persona en edad escolar en forma reiterada de manera tal que causa daño, temor y/o tristeza en la víctima o en un grupo de víctimas. Dicho comportamiento puede provenir tanto de un o una estudiante individual como de un grupo de estudiantes, quienes acosan de manera reiterada a una víctima, ya sea de manera verbal o física.

Algunas de las características del acoso escolar es la repetición y la diferencia de poder entre acosador y víctima (Peter K. Smith y Paul Brain, 2000). Dicho desequilibrio de poder puede fundamentarse en atributos físicos, psicológicos o sociales, complicando así la capacidad de defensa de la víctima. La intimidación escolar, en consecuencia, es un fenómeno social que requiere la participación activa de la institución educativa y de todos

sus integrantes para su erradicación efectiva (David Osher, Kevin P. Dwyer, Shane R. Jimerson y Jacqueline A. Brown, 2012). En este sentido, la eliminación del acoso escolar debe estar respaldado por investigaciones científicas rigurosas que informen y guíen las intervenciones y políticas pertinentes (Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage, Tracy Vaillancourt y Shelley Hymel, 2010). La comprensión profunda de las dinámicas y causas subyacentes, respaldada por un enfoque basado en la evidencia, constituye un componente esencial en el abordaje integral y exitoso de este fenómeno social dentro del entorno educativo.

Las posibles repercusiones del acoso escolar sobre el alumnado son diversas e incluyen, entre otras, el estrés, la depresión (Wendy Troop-Gordon, Karen D. Rudolph, Niwako Sugimura y Todd D. Little, 2015), la ansiedad, la tristeza, trastornos del sueño y la alimentación, una disminución en el rendimiento académico (Rául Navarro, Santiago Yubero y Elisa Larranaga, 2018) y en la autoestima (Juliet E. Hart, Kim W. Fisher, Natasha O'Connell y Kimberlee Franco, 2019). La ansiedad social y el rechazo por parte de los compañeros y compañeras emergen como predictores de la victimización, al mismo tiempo que las consecuencias negativas asociadas con la defensa de la víctima se vinculan con un mayor riesgo de sufrir acoso por parte del alumnado (Silja Saarento, Antti Kärnä, Ernest V.E.Hodges y Christina Salmivalli, 2013). La investigación académica también señala una mayor incidencia de acoso escolar en aulas y escuelas donde el alumnado percibe que el profesorado exhibe actitudes menos desaprobatorias hacia dicho fenómeno (Silja Saarento, Antti Kärnä, Ernest V.E.Hodges y Christina Salmivalli, 2013).

Las redes de amistad desempeñan un papel fundamental al proporcionar apoyo y protección (Catherine L. Bagwell y Michelle E. Schmidt, 2011; David Schwartz, Kenneth A. Dodge, Gregory S. Pettit y John E. Bates, 2000; Julie M. Bollmer, Richard Milich, Monica J. Harris y Melissa A. Maras, 2005; Kenneth H. Rubin, Julie C. Wojslawowicz, Linda Rose-Krasnor, Cathryn Booth-LaForce y Kim B. Burgess, 2006; Kim B. Burgess, Julie C. Wojslawowicz, Kenneth H. Rubin, Linda Rose-Krasnor y Cathryn Booth-LaForce, 2006; M. Minda Oriña, W. Andrew Collins, Jeffry A. Simpson, Jessica E. Salvatore, Katherine C. Haydon y John S. Kim, 2011; Olga Cuadros y Christian Berger, 2016; Roy F. Baumeister, Jennifer D. Campbell, Joachim I. Krueger y Kathleen D. Vohs, 2003). Se destaca la amistad como un elemento relevante para mitigar las consecuencias adversas de la victimización, si bien este factor protector está intrínsecamente vinculado a la calidad de las relaciones de amistad (Kim B. Burgess, Julie C. Wojslawowicz,

Kenneth H. Rubin, Linda Rose-Krasnor y Cathryn Booth-LaForce, 2006). En este sentido, se observa que el alumnado que cultiva amistades cercanas presenta una menor probabilidad de ser víctima de acoso escolar y percibe, a su vez, la amistad como una herramienta que les permite lidiar con los efectos negativos de ser víctima (Ernest V. E. Hodges, Michael Boivin, Frank Vitaro y William M. Bukowski, 1999).

En los contextos escolares, las amistades son una dimensión de desarrollo destacada relacionada con la victimización entre pares (Anne Gregory, Dewey Cornell, Xitao Fan, Peter Sheras, Tse-Hua Shih y Francis Huang, 2010; Anne Powell Williford, 2011; Catherine L. Bagwell y Michelle E. Schmidt, 2011; Kristin Kendrick, Göran Jutengren y Håkan Stattin, 2012). De manera específica, Susana León, Beatriz Villarejo, Garatzi López de Aguilera y Lidia Puigvert (2020) señalan que las AEE pueden desempeñar un papel significativo en la creación de entornos escolares seguros y solidarios al fomentar la amistad y la empatía.

Disponer de amistades de calidad se traduce en una mejora de la capacidad de toma de perspectiva y decisiones, facilita la expresión de desacuerdos y contribuye al desarrollo de habilidades verbales para llevar a cabo discusiones constructivas con los pares, al mismo tiempo que aumenta las probabilidades de abordar de manera positiva conflictos futuros (Margarita Azmitia y Ryan Montgomery, 1993). Esto resulta en una mayor habilidad del alumnado para gestionar la presión grupal (Kim B. Burgess, Julie C. Wojslawowicz, Kenneth H. Rubin, Linda Rose-Krasnor y Cathryn Booth-LaForce, 2006).

Una medida de la aceptación más íntima se puede encontrar en la amistad mutua y la reciprocidad (Willard W. Hartup, 1992), la cual proporcionan recursos sociales de alta calidad para el ajuste social. La producción científica ha demostrado que las amistades de calidad tienen un impacto significativo en el apoyo instrumental (Eva Oberle y Kimberly A. Schonert-Reichl, 2013; Kathryn R. Wentzel y Katherine Muenks, 2016; Robert J. Zajac y William W. Hartup, 1997), la sensación de pertenencia grupal y la capacidad para establecer intimidad (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995). Estos elementos se traducen en experiencias que abarcan el apoyo, la intimidad, la autorrevelación y la aceptación, pudiendo contrarrestar o inhibir diversos síntomas asociados con la victimización. Dependiendo del contexto, la participación en relaciones de amistad puede mitigar las atribuciones y emociones negativas y ayudar a desarrollar

estrategias de afrontamiento (Kristin Kendrick, Göran Jutengren y Håkan Stattin, 2012). Además, fomenta el éxito social (Thomas J. Berndt, 2002).

En virtud de todo lo expuesto, se evidencia que la amistad constituye un factor determinante de protección ante la manifestación de conductas de acoso en el ámbito escolar. Además las amistades de calidad pueden ofrecer compañía (Hannah M. Harrison y Annette M. La Greca, 2005; Kim B. Burgess, Julie C. Wojslawowicz, Kenneth H. Rubin, Linda Rose-Krasnor y Cathryn Booth-LaForce, 2006), ayuda (Peggy Roussel, Andrew J. Elliot y Roger Feltman, 2011), validar la identidad (Catherine L. Bagwell, Andrew F. Newcomb y William M. Bukowski, 1998), generar estatus social (Lydia Laninga, Mariola C. Gremmen, Jan Kornelis, René Veenstra, Wilma A. M. Vollebergh y Zeena Harakeh, 2019; Thomas J. Berndt, 2002) y brindar colaboración (Dorothy Miell y Raymond MacDonald, 2001; Neil Mercer y Claire Sams, 2006). Al mismo tiempo, la literatura científica destaca que la amistad propicia confianza, simpatía y un mayor grado de inclusividad (Jeanine Grütter, Luciano Gasser, Antonio Zuffianò y Bertolt Meyer, 2018), ofrece beneficios para afrontar enfermedades (Gary W. Harper, M. Margaret Dolcini, Shira Benhorin, Susan E. Watson, Cherrie B. Boyer, 2014) y para apoyar acciones colectivas sociales (Rose Meleady y Marieke Vermue, 2019).

De igual manera, la amistad genera una mayor autoeficacia para mitigar los efectos negativos de ser acosado o acosada (Sally Fitzpatrick y Kay Bussey, 2014), sirviendo, al mismo tiempo, de protección contra la ansiedad (Hannah M. Harrison y Annette M. La Greca, 2005). Como han evidenciado Melikşah Demir, Ömer Faruk Şimşek y Amanda D. Procsalla (2013) la calidad de las amistades está relacionada con la felicidad. Por su parte, Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell (1995) señalan que la amistad crea un contexto propicio para el crecimiento personal y social (Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell, 1995). Sandra Racionero (2018) resalta que las relaciones humanas de calidad, como la amistad, garantizan un desarrollo cognitivo y emocional integral, saludable y positivo, no sólo para uno mismo sino también para la humanidad.

Los amigos y las amigas pueden proporcionar seguridad y un sentido emocional de bienestar (Kathryn R. Wentzel y Katherine Muenks, 2016), ofrecer compañía, apoyo, ayuda y validar la identidad y el estatus social (Catherine L. Bagwell, Andrew F. Newcomb y William M. Bukowski, 1998; Ernest V. E. Hodges, Michael Boivin, Frank Vitaro y William M. Bukowski, 1999; Willard W Hartup y Nan Stevens, 1997). Al mismo tiempo, la amistad es un poderoso amortiguador emocional para los alumnos y alumnas

que son víctimas de acoso escolar (Kathryn R. Wentzel, Sophie Jablansky y Nicole R. Scalise, 2018), asimismo sirve como factor de protección (Ernest V. E. Hodges, Michael Boivin, Frank Vitaro y William M. Bukowski, 1999). Al mismo tiempo, las amistades pueden minimizar en los niños y niñas los efectos perjudiciales de situaciones o acontecimientos negativos como pueden ser problemas familiares, enfermedades y fracaso escolar (Kenneth H. Rubin, Julie C. Wojslawowicz, Linda Rose-Krasnor, Cathryn Booth-LaForce y Kim B. Burgess, 2006). Estos hallazgos subrayan la relevancia de las amistades en la vida de las personas, no solo como fuentes de apoyo emocional, sino también como elementos que contrarrestan diversas adversidades en el entorno escolar y familiar.

Conforme se ha indicado previamente, el fenómeno del acoso escolar emerge como un determinante susceptible de generar repercusiones psicológicas adversas, en particular, manifestaciones de estrés y depresión (Wendy Troop-Gordon, Karen D. Rudolph, Niwako Sugimura y Todd D. Little, 2015). No obstante, se sostiene que la presencia de apoyo social en el alumno o alumna facultará su capacidad para abordar los elementos generadores de estrés en el ámbito escolar, y, consiguientemente, optimizará sus perspectivas de logro académico (Laura O. Gallardo, Ángel Barrasa y Fabricio Guevara, 2016). Específicamente, se ha observado que las relaciones de amistad de alta calidad, caracterizadas por la provisión de apoyo, intimidad, sinceridad y honestidad, ejercen la capacidad de neutralizar o inhibir una variedad de síntomas asociados a la victimización (Catherine L. Bagwell y Michelle E. Schmidt, 2011; Kristin Kendrick, Göran Jutengren y Håkan Stattin, 2012). Estos resultados enfatizan la significativa función del apoyo social y las relaciones de amistad de alta calidad en el contexto escolar, actuando como agentes atenuantes de las consecuencias psicológicas adversas vinculadas al acoso, y fomentando positivamente la capacidad de adaptación y afrontamiento de los alumnos y alumnas afectados.

De la misma manera que es necesaria la interacción social para alcanzar niveles superiores de desarrollo cognitivo (Lev Vygotsky, 2012), se requiere interacciones humanas de calidad para superar la violencia y proteger a quienes la sufren. Solos y solas no podemos. Los hallazgos de la investigación científica indican que la ausencia de amistades cercanas en el ámbito educativo se traduce en una disminución de las oportunidades para recibir respaldo de pares en situaciones de acoso (Jamie M. Ostrov, Greta M. Massetti, Kirtin Stauffacher, Stephanie A. Godleski, Katie C. Hart, Kathryn M. Karch y Emily E. Rías,

2009). En esta misma línea, se subraya que la prevalencia del fenómeno de violencia escolar es más probable en aulas caracterizadas por un clima negativo, según las investigaciones de Silja Saarento y Christina Salmivalli (2015), en contraste con entornos que promueven un clima positivo, como lo señala Ruth Berkowitz (2014).

Estas conclusiones respaldan la afirmación de que la presencia del acoso escolar es menos frecuente en contextos donde hay una presencia de relaciones de amistad sólidas. Es por esto que según Sandra Racionero (2018), la existencia de amistades de calidad se configura como un mecanismo de protección, reduciendo el riesgo de victimización por bullying al proporcionar una protección efectiva contra posibles ataques. En consecuencia, la conexión entre la calidad de las amistades escolares y la prevención del acoso se evidencia como un componente crucial en el diseño de estrategias y políticas dirigidas a mitigar la violencia en el ámbito educativo.

Diversos elementos inherentes al entorno escolar se erigen como potenciales moderadores o atenuantes de los niveles de violencia en instituciones educativas, entre los cuales se incluyen la normativa escolar en relación con la violencia, la naturaleza de las interacciones entre el alumnado y el cuerpo docente, así como las relaciones entre el estudiantado, según señalan Wendy M. Craig, Debra Pepler y Rona Atlas (2000). La presente investigación reconoce la diversidad de enfoques adoptados por las escuelas para abordar la problemática de la violencia, manifestándose en modelos disciplinarios, estrategias basadas en la mediación y aquellos que se sustentan en la participación activa de la comunidad (ver punto 2.1.4). No obstante, es imperativo destacar que la efectividad de las políticas escolares para contrarrestar la violencia en el ámbito educativo encuentra su expresión más significativa cuando estas políticas ostentan un equilibrio adecuado y no adoptan rigideces excesivas, como lo subraya Sandra M. Way (2011). Se postula que una política escolar caracterizada por normativas extremadamente estrictas no contribuye a fomentar un clima escolar propicio ni a fortalecer las relaciones de apoyo entre el alumnado y el profesorado, elementos cruciales para el fomento de los sentimientos de seguridad en los alumnos y alumnas dentro del entorno escolar, conforme a las observaciones de Ron Avi Astor, Heather Ann Meyer y Ronald O. Pitner (2001).

Uno de los factores que contribuyen significativamente a la instauración de un clima de protección en el ámbito escolar es la calidad de la relación de confianza establecida entre el alumnado y el o la docente (Carollee Howes, Alison Wishard Guerra, Alison Fuligni, Eleanor Zucker, Linda Lee, Nora B. Abregon y Asha Spivak, 2011; Cixin Wang, Brandi

Berry y Susan M. Swearer, 2013). No obstante, es crucial señalar que las percepciones del personal docente en relación con la violencia en la institución educativa pueden no reflejar con precisión la realidad (Gary D. Gottfredson, Denise C. Gottfredson, Allison Ann Payne y Nisha C. Gottfredson, 2005), sugiriendo que el estudiantado podría representar una fuente de información más fiable en este contexto.

La respuesta del cuerpo docente ante incidentes de violencia ejerce una influencia substancial en la percepción de seguridad por parte del alumnado en el entorno escolar (Ramon Lewis, 2001; Silja Saarento, Antti Kärnä, Ernest V.E.Hodges y Christina Salmivalli, 2013). No obstante, resulta relevante destacar que las respuestas del profesorado frente al acoso escolar no alcanzan niveles tan significativos como podría inferirse inicialmente. Un estudio llevado a cabo en Canadá reveló que el profesorado interviene tan solo un rango del 15 al 18% de los incidentes de bullying en aulas y áreas comunes (Wendy M. Craig, Debra Pepler y Rona Atlas, 2000). Este dato subraya la efectividad de las intervenciones docentes en este ámbito específico.

El fenómeno del acoso escolar exhibe una mayor frecuencia en contextos de aula en los cuales las conductas de los acosadores son recurrentemente reforzadas, mientras que las víctimas raramente responden en su defensa, sugiriendo así un sistema de recompensas sociales que favorece el bullying. Esta dinámica, según lo señalado por Silja Saarento y Christina Salmivalli (2015), indica que los acosadores manifiestan una mayor sensibilidad a la pérdida de reconocimiento social que al respaldo hacia la víctima, incluso en situaciones donde dicho respaldo pueda acontecer sin la presencia directa de los agresores.

En el año 2007 la National School Climate Council [NSCC] de E.E.U.U. definió el clima escolar de la siguiente manera:

El clima escolar se refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar. Se basa en patrones de experiencias de la vida escolar y refleja normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza- aprendizaje y estructuras organizativas. Un clima escolar sostenible y positivo en la escuela fomenta el desarrollo y el aprendizaje necesario de los estudiantes para una vida productiva, contributiva y satisfactoria en una sociedad democrática. Este clima incluye normas, valores y expectativas que apoyan que las personas se sientan socialmente emocional y físicamente seguras. Las personas se sienten comprometidas y respetadas. Los alumnos, las familias y los educadores trabajan juntos para desarrollar, vivir y contribuir a una visión escolar compartida. Los educadores modelan y fomentan actitudes que enfatizan los beneficios y la

satisfacción que se obtienen del aprendizaje. Cada persona contribuye al funcionamiento de la escuela y al cuidado del entorno físico. (Christina Salmivalli, Marinus Voeten y Elisa Poskiparta, 2011, p. 5)

El concepto de clima escolar puede ser entendido como los sentimientos colectivos de las personas dentro de una escuela con respecto a los diferentes factores contextuales escolares. Un clima escolar positivo se caracteriza por la creación de un ambiente en el cual el cuerpo estudiantil experimenta una sensación de seguridad, mantiene relaciones interpersonales cercanas tanto con sus pares como con el personal docente, posee un sentimiento de pertenencia y conexión, participa activamente en la conformación de las normativas escolares, condena los actos de violencia entre iguales y percibe que tanto los iguales como los adultos se preocupan por ellos y ellas (David Osher, Kevin P. Dwyer, Shane R. Jimerson y Jacqueline A. Brown, 2012; Jonathan Cohen, Elizabeth M. McCabe, Nicholas M. Michelli y Terry Pickeral, 2009).

En el año 2009 el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades de EE.UU (Jonathan Cohen, Elizabeth M. McCabe, Nicholas M. Michelli y Terry Pickeral, 2009). realizó una recomendación para la mejora del clima escolar en la que se promovieran las relaciones saludables, la conexión escolar y la prevención del abandono escolar.

A pesar de que la producción académica ha evidenciado una correlación directa entre el clima escolar y el rendimiento académico en todos los niveles educativos, no existe un consenso unánime acerca de cuáles son las dimensiones esenciales para evaluar de manera válida dicho clima. Sin embargo, se observa una tendencia en la investigación científica que sugiere la existencia de cinco dimensiones básicas para medir el clima escolar de manera integral. Dichas dimensiones, identificadas por Amrit Thapa, Jonathan Cohen, Shawn Guffey y Ann Higgins-D'Alessandro (2013), comprenden aspectos fundamentales como la seguridad, las relaciones interpersonales, el proceso de enseñanza y aprendizaje, el entorno institucional y el proceso de mejora de la escuela.

El impacto positivo del clima escolar se manifiesta de manera significativa en diversos aspectos del entorno educativo. En primera instancia, resalta su influencia en la motivación para el aprendizaje, tal como evidencian estudios llevados a cabo por Jacquelynne S. Eccles, Allan Wigfield, Carol Midgley, David Reuman, Douglas Mac Iver y Harriet Feldlaufer (1993). Además, se ha observado que un entorno escolar favorable mitiga el impacto negativo del contexto socioeconómico en el rendimiento académico,

según señala Thurston Domina (2005). Asimismo, contribuye de manera destaca a la reducción de la agresividad y la violencia, como indican Jonathan Cohen, Elizabeth M. McCabe, Nicholas M. Michelli y Terry Pickeral (2009).

De manera similar, la literatura científica respalda la existencia de una correlación positiva entre el clima escolar y el rendimiento del alumnado (Endya B. Stewart, 2008; Stephen A. Sherblom, Jon C. Marshall y John C. Sherblom, 2006; Wilbur B. Brookover, John H. Schweitzer, Jeffrey M. Schneider, Charles H. Beady, Patricia K. Flood y Joseph M. Wisenbaker, 1978).

En contraposición, se destaca que la existencia de un clima escolar negativo, carente de apoyos y con relaciones desfavorables entre el alumnado y el profesorado, crea un contexto propenso para la manifestación del acoso escolar (Cixin Wang, Brandi Berry y Susan M. Swearer, 2013). La presencia de un adulto en los espacios escolares se revela como un factor determinante para el sentido de seguridad del estudiantado, ya que el alumnado se siente inseguro en áreas no supervisadas del colegio, conforme a la investigación llevada a cabo por Ron Avi Astor, Heather Ann Meyer y Ronald O. Pitner (2001).

A partir de lo expuesto, se deduce que el clima escolar no solo afecta en la predisposición de los alumnos y alumnas hacia la escuela, sino que también incide en los resultados académicos, el desarrollo personal y el bienestar general del alumnado.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

El proceso de investigación en las ciencias sociales también puede organizarse en el marco de la acción comunicativa, lo que implica construir el conocimiento desde la intersubjetividad y la reflexión.

(Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006)

3.1 Hipótesis y preguntas de investigación

En la literatura científica se describen las AEE (punto 2.1.1), las cuales se caracterizan por su orientación hacia la democratización de los procesos educativos y la superación del fracaso escolar. Estas AEE se articulan por los principios del AD contribuyendo al éxito escolar y social con independencia del contexto en el que son implementadas (Ramón Flecha, 2015).

Las CdA (Rosa Valls, 2000), que implementan dichas actuaciones, son centros educativos cuya propuesta de transformación educativa y social del entorno tiene como objetivos el aumento del aprendizaje de todo el alumnado, la mejora de la convivencia y la preparación de todos los alumnos y las alumnas para la superación de los retos de la actual sociedad de la información (Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y Rosa Valls, 2009).

Cabe destacar que todas las AEE implementadas en el ámbito de la EF han sido ejecutadas en el marco de las CdA (Adriana Aubert, María Teresa Vizcarra y Jordi Calvo, 2014; Marta Capllonch y Sara Figueras, 2012) o han sido implementadas a través del modelo RIRC (José Manuel Alonso Castanedo, 2021) en centros educativos públicos.

Es relevante destacar que, a pesar de que los GI se posiciona como la AEE más replicada en el ámbito de la EF, las experiencias documentadas sobre su implementación son escasas y se circunscriben mayormente a entornos educativos de naturaleza pública. A pesar de este hecho, la literatura ha demostrado de manera consistente que su aplicación rigurosa garantiza resultados altamente satisfactorios en los ámbitos curricular, sentimental, emocional y convivencial.

Expuesta esta consideración, las preguntas que dieron inicio a la investigación fueron las siguientes:

- ¿Tendría éxito la implementación de las AEE en EF en un centro concertado que no es CdA?
- ¿Mejoraría el aprendizaje, la convivencia y el clima escolar con la implementación de GI, la PEC y el MDPRC en EF en un colegio concertado que no es CdA?

- El área de EF ha sido, tradicionalmente, el área en la cual tienen lugar un gran número de conflictos ¿Cómo se podría mejorar tanto la convivencia como el aprendizaje en EF? ¿Se podrían propiciar amistades?

Ante las preguntas iniciales se proponen las siguientes hipótesis:

H1. La implementación de AEE en grupos de educación primaria de una escuela concertada en las clases del EF mejorará el aprendizaje del alumnado en esta área.

H2. La implementación de AEE en EF en esos mismos grupos mejorará la convivencia y promoverá amistades entre el alumnado.

3.2 Objetivos

Con la intención de responder a las preguntas de investigación, y verificar las hipótesis planteadas, se establecen los siguientes objetivos generales y específicos.

Objetivo general

Analizar el impacto que los grupos interactivos, la participación educativa de la comunidad y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos desde la socialización preventiva de la violencia han tenido en el aprendizaje y en la mejora de las relaciones en las clases de Educación Física en grupos de educación primaria en una escuela concertada en la ciudad de Valencia, durante los cursos 2019-2020, 2021-2022 y 2022-2023.

El objetivo general de la presente investigación doctoral conlleva la evaluación del impacto potencial de las AEE en EF en un contexto diferente al investigado hasta ahora. Paralelamente, busca contribuir a la literatura científica mediante la presentación de datos complementarios que respalden la presencia y eficacia de las AEE en el ámbito de la EF, particularmente en un centro educativo caracterizado por un contexto divergente. Este enfoque implica la consideración de la transferibilidad y replicabilidad de las AEE en un entorno educativo distinto al estudiado previamente.

Los objetivos específicos derivados del objetivo general son los siguientes:

Objetivos específicos

1. Analizar la literatura científica sobre grupos interactivos (GI), participación educativa de la comunidad (PEC) y modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (MDPRC).

La fundamentación de la educación en investigaciones científicas constituye un imperativo para la implementación efectiva de prácticas educativas respaldadas por evidencia. La transición de los hallazgos científicos a las aulas representa un componente esencial de este proceso, y, por ende, la formación del profesorado emerge como un elemento central en dicha convergencia (Esther Roca, 2018). En este contexto, el acceso y la utilización de bases de datos especializadas, que albergan artículos científicos relevantes, se erige como una herramienta crucial para el o la docente en su esfuerzo por incorporar en el ámbito educativo aquellas prácticas validadas que han demostrado generar mejoras significativas.

De este objetivo específico se desprenden subobjetivos más concretos, a saber:

1.1 Revisar la literatura científica de grupos interactivos, participación educativa comunidad y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos como Actuaciones Educativas de Éxito

Este objetivo doctoral implica realizar una revisión sistemática de los artículos científicos pertinentes, publicados en las principales bases de datos, en torno a las AEE sin limitar su especificidad a un área concreta. La finalidad de este ejercicio es la acumulación de información exhaustiva que no solo sustente el análisis crítico, sino que también proporcione una base sólida para la implementación precisa de diversas AEE, que posteriormente serán objeto de estudio en esta investigación.

1.2 Revisar la literatura científica sobre grupos interactivos, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y otras actuaciones educativas que contribuyen al aprendizaje y la convivencia en Educación Física.

Con este objetivo específico, se pretende delimitar la revisión científica a la esfera de la EF, focalizando así el estudio en el ámbito de la práctica motriz que será objeto de investigación en fases subsiguientes. Este enfoque se orienta a consolidar una

comprensión exhaustiva y especializada de las AEE en el contexto específico de la EF, proporcionando así un marco conceptual y empírico más preciso para la fase ulterior de análisis e implementación.

2. Revisar la literatura científica sobre el impacto de la amistad en el aprendizaje y la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Este objetivo doctoral conlleva la realización de una revisión sistemática de la literatura científica que aborda la relación intrínseca entre la amistad y el proceso de aprendizaje, así como la vinculación entre la amistad y la convivencia. Este enfoque tiene como propósito profundizar en la comprensión de los entrelazamientos conceptuales y empíricos entre la dimensión afectiva de las relaciones amistosas y sus repercusiones tanto en el ámbito educativo vinculado al aprendizaje como en el contexto más amplio de la convivencia.

3. Analizar las contribuciones desde la teoría sociológica y las ciencias sociales que sustentan los grupos interactivos, la participación educativa de la comunidad en la escuela y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Este objetivo de la tesis doctoral busca explorar y analizar el componente social e interactivo inherente a las AEE, considerándolo como un elemento fundamental para comprender su eficacia. Se propone examinar las contribuciones de destacados autores y autoras en el campo de la sociología y otras ciencias sociales, con el fin de enriquecer la comprensión de las AEE que constituyen la base de la investigación. Este análisis permitirá discernir de manera más precisa cómo los aspectos sociales e interactivos influyen en la implementación y éxito de las AEE en el contexto de estudio.

4. Desarrollar un estudio de caso sobre el impacto de la implementación de grupos interactivos, participación educativa de la comunidad y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en clases de Educación Física en grupos de educación primaria de una escuela concertada en la ciudad de Valencia.

Este objetivo doctoral persigue la elaboración de un estudio de caso con el propósito de evaluar el impacto generado por los GI, la PEC y el MDPRC en un contexto hasta ahora no abordado, específicamente en un centro educativo concertado que no se configura como CdA. La finalidad es proporcionar datos empíricos que permitan comprender la

transferibilidad de estas prácticas educativas a un entorno diferente, enriqueciendo así la comprensión de su implementación y efectividad en contextos educativos diversos.

5. Identificar los impactos positivos que los grupos interactivos, la participación educativa de la comunidad y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en la asignatura de Educación Física han tenido en el aprendizaje y en las relaciones entre el alumnado de los grupos donde se han implementado.

El proceso de aprendizaje y las interacciones sociales constituyen componentes esenciales en la misión de cualquier centro educativo. En este sentido, es necesario abordar la mejora educativa desde una visión integral, considerando, de esta manera, tanto la mejora en los procesos de aprendizaje como en la promoción de una buena convivencia.

El presente objetivo de investigación se centra en las dos dimensiones clave de esta tesis doctoral, a saber, el aprendizaje y las relaciones interpersonales entre el alumnado. La obtención y análisis de datos mediante diversas técnicas de recopilación de información permitirá verificar la presencia o ausencia de mejoras sustanciales en ambos aspectos, contribuyendo así a la comprensión integral de la eficacia de las actuaciones propuestas.

3.2 Metodología comunicativa

En la racionalidad de la ciencia se contemplan cuatro concepciones teóricas diferentes: objetivista, constructivista, socio crítica y comunicativa. Aunque se conceptualizan como «tipos ideales», se reconoce la complejidad inherente a la respuesta exclusiva a un modelo específico, dada la presencia de planteamientos que se sitúan en la intersección entre dos concepciones o adoptan enfoques mixtos. Un ejemplo paradigmático de esta amalgama es el construccionismo social, que, heredando de la corriente constructivista su distancia del objetivismo puro, postula que los conceptos e ideas surgen a partir del intercambio social y están mediados por el lenguaje.

Atendiendo a esto, en la investigación en ciencias sociales coexisten diversas opciones metodológicas que pretenden dar respuesta a la manera de construir, descubrir, transformar o conocer la realización social objeto de estudio. Esta investigación también es un ejemplo de ello.

A continuación, se presenta una tabla comparativa que analiza las cuatro concepciones teóricas mencionadas anteriormente en relación con tres dimensiones fundamentales: la ontológica, que se refiere principalmente a la naturaleza de la realidad y su concepción; la epistemológica, que aborda la cuestión del conocimiento y la percepción de la realidad; y la dimensión metodológica, enfocada en los procedimientos y la justificación de los métodos y técnicas utilizados en la investigación. Además, se abordan cuestiones esenciales para la investigación social, tales como la orientación social, la relación objeto/sujeto, el método de construcción de significados, entre otros. Este análisis tiene como objetivo proporcionar una comprensión más profunda y detallada de las distintas perspectivas teóricas en el contexto de la investigación social.

Tabla 4. *Comparativa entre las diferentes concepciones teóricas*

CONCEPCIONES				
DIMENSIONES	Objetivista	Constructivista	Socio Crítica	Comunicativa
<i>Ontológica</i>	La realidad es objetiva, con independencia de las personas que la conocen y actúan en ella	La realidad es subjetiva, depende de los significados que le atribuyen los individuos	La realidad es dialéctica, construida y aprendida mediante estructuras históricas, conformada por aspectos culturales, sociales, económicos, éticos, etc.	La realidad social es una construcción humana cuyos significados son creados de manera comunicativa mediante la interacción entre las personas
<i>Epistemológica</i>	Objetivista. Los enunciados científicos se apoyan en realidades objetivas.	Constructivista. Los enunciados científicos son una construcción social.	Dialéctica. Los enunciados científicos son producto de la dialéctica	Dialógica. Los enunciados científicos son resultado del diálogo
<i>Metodología</i>	Cuantitativa; observación, experimentación.	Cualitativa: interpretación hermenéutica	Socio crítica: dialéctica	Comunicativa: diálogo
<i>Modalidad de investigación</i>	Experimental, cuasi-experimental y ex post-facto	Etnografía. Fenomenología/ Fenomenografía Etnometodología. Narrativo-biográfica Teoría fundamentada. Estudio de casos.	Investigación-acción: participativa, crítica, colaborativa. Investigación evaluativa-participativa	Investigación comunicativa
<i>Orientación social</i>	Describir y explicar los hechos sociales	Comprender e interpretar la realidad social	Transformar las estructuras sociales a través de la praxis	Transformación de los contextos sociales a través de la acción comunicativa
<i>Sujeto investigado</i>	Es objeto de la investigación. Los significados son transmitidos a la persona	Es sujeto de la investigación. Los significados son contruidos por el individuo	Es participante en la investigación. Los significados están mediados por la ideología y los valores	Participación en igualdad en los diálogos e interpretaciones. Los significados dependen de las interacciones
<i>Sujeto investigador</i>	Centrado en el método de investigación	Centrado en el fenómeno de estudio, favoreciendo que las personas expresen sus interpretaciones de la realidad	Entrado en la participación del individuo para transformar la realidad social	Centrado en el diálogo igualitario y en la transformación de los contextos

<i>Relación sujeto/objeto</i>	Relación de independencia, el sujeto descubre el significado del objeto	Relación de interdependencia, el sujeto interpreta al objeto	Relación dialéctica, se basa en la reflexión y acción	Relación dialógica basada en la reflexión e intersubjetividad
<i>Método de construcción de los significados</i>	Deductivo-inferencial	Inductivo	Dialéctico	Dialógico
<i>Técnicas de recogida de información</i>	Cuantitativas (instrumentos)	Cualitativas (estrategias)	Cuantitativas y cualitativas	Cuantitativas y cualitativas con orientación comunicativa
<i>Técnicas de análisis de la información</i>	Análisis cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Análisis cualitativo: análisis de contenido	Análisis cuantitativo y cualitativo	Análisis con orientación comunicativa

Fuente: Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006

La sociedad contemporánea del siglo XXI, caracterizada por diversas etiquetas como "sociedad de la información", que resalta la habilidad para seleccionar y procesar datos; "sociedad del conocimiento", que destaca el procesamiento de información como generador de conocimiento; y "sociedad del riesgo", donde las instituciones tradicionales de la sociedad industrial parecen desprovistas de contenido y no logran abordar los riesgos actuales en ámbitos sociales, individuales, económicos y políticos. Sin embargo, todas estas perspectivas comparten el diálogo como un denominador común, surgiendo como una nueva categoría social intrínseca a las interacciones sociales, ejerciendo influencia en todos los ámbitos, ya sea en el ámbito político y económico, así como en el ámbito personal, familiar y social en general.

Desde una perspectiva de sociedad dialógica según la conceptualización de Ramón Flecha (2022), la investigación en ciencias sociales se sustenta en diversas metodologías destinadas a abordar la construcción, descubrimiento, transformación y conocimiento de la realidad social objeto de estudio. En este marco coexisten metodologías cuantitativas, cualitativas, sociocríticas y comunicativas, cada una de las cuales aborda objetivos distintos en relación con la orientación social.

La metodología cuantitativa no considera central la interpretación o comprensión de la realidad social a través de los propios agentes. En lugar de ello, tiene como objetivo analizar la realidad social para descubrir su funcionamiento, estableciendo relaciones de

causa-efecto respaldadas por datos empíricos y estadísticos. En contraposición, la metodología cualitativa no busca la explicación o la descripción de la realidad social, sino su comprensión e interpretación. En este caso, la relación causa-efecto no es central, y analiza cómo las personas construyen y cualifican la realidad social. Para ello emplea un proceso de investigación interactivo y recurre a diversas técnicas de recogida de datos como la observación participante, la entrevista, los grupos de discusión, el análisis de documentos, los relatos de vida, entre otras.

La metodología sociocrítica se caracteriza por su enfoque dialéctico, participativo y democrático. Requiere un diálogo activo entre el investigador o investigadora y los sujetos de investigación, aspirando no solo a describir los problemas existentes, sino también a generar, de manera colaborativa con la comunidad, los conocimientos necesarios para instigar una transformación y mejora de la realidad social.

Por último, la metodología comunicativa (MC) no solo busca describir, comprender, interpretar y explicar la realidad, sino que se orienta hacia su estudio con el propósito de transformarla (Lidia Puigvert, Miranda Christou y John Holford, 2012). Al considerar cómo los significados se construyen comunicativamente mediante la interacción, esta metodología emplea técnicas de recopilación y análisis de información de orientación comunicativa (ver punto 3.5 y 3.6), pudiendo utilizar tanto técnicas cuantitativas para datos cuantitativos como técnicas cualitativas para información cualitativa, siempre manteniendo la perspectiva comunicativa como eje central.

La MC se sitúa en un modelo de teoría de la acción junto a teóricos sociales notables como Habermas y Beck (2002; 2001), alejándose de enfoques teóricos como el funcionalismo, el estructuralismo y el postestructuralismo, que no tienen en cuenta esta situación en sus planteamientos. La MC concibe el análisis de la realidad bajo una doble perspectiva: la de los sistemas y sus estructuras, y la del mundo de la vida y la agencia humana. Esta metodología en su análisis e interpretación de la realidad asume siete postulados que recogen la base teórica de contribuciones destacadas, tales como el análisis de las competencias lingüísticas (Noam Chomsky, 1980), el interaccionismo simbólico (George H. Mead, 1993), la fenomenología (Alfred Schütz, 1989) y el análisis social y la creación de conocimiento dialógico (Jürgen Habermas, 1992, 1998; Ulrick Beck, 2002; Ulrick Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, 2001).

Dichos postulados son (1) universalidad del lenguaje y de la acción, toda persona posee la capacidad de comunicación e interacción con otros, derivada de las capacidades inherentes de lenguaje y acción; (2) las personas consideradas agentes sociales transformadores, capaces de interpretar la realidad social y, a través del diálogo, constituirse en agentes transformadores; (3) racionalidad comunicativa, lo que supone la utilización del lenguaje como medio de diálogo y de entendimiento y no como recurso para conseguir otros fines;

(4) sentido común, lo que conlleva tener presente el contexto donde tienen lugar las interacciones, ya que es en el propio contexto cultural donde las personas, a través de las experiencias de vida y la conciencia, crean el sentido subjetivo; (5) sin jerarquía interpretativa, lo que implica desposeer al equipo investigador de la capacidad exclusiva de interpretar la realidad, todas las personas y sociedades poseen capacidad para interpretar y comprender el mundo social; (6) igual nivel epistemológico, pese a la dificultad, las personas investigadas y el equipo investigador comparten el mismo plano de igualdad en el proceso comunicativo, para así poder comprender y explicar la realidad investigada de manera conjunta; (7) conocimiento dialógico, creación de conocimiento en base al diálogo y la comunicación entre ciencia y sociedad, es decir, entre las evidencias científicas y los saberes de los agentes investigados (Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006). Con el propósito de implementar con coherencia los postulados inherentes a la MC, se reconoce la necesidad de establecer un contexto propicio para su desarrollo efectivo. En este sentido, la MC se vincula intrínsecamente a una organización comunicativa que permea todo el proceso de investigación. Para facilitar este entorno organizativo, se proponen diversas acciones, destacándose la creación de un consejo asesor conformado por individuos representativos de colectivos, grupos y/o comunidades de población participantes en la investigación.

Entre las funciones atribuidas a este consejo asesor, se incluyen la aportación de conocimientos especializados, la revisión crítica de documentos, la orientación en relación con el desarrollo y proceso del proyecto, el aseguramiento de su carácter comunicativo, la valoración integral de la investigación, incluyendo sus conclusiones, y la verificación de que los resultados derivados del proyecto contribuyan efectivamente a mejorar la realidad objeto de investigación. Este enfoque organizativo refleja un compromiso con los principios fundamentales de la MC, en los cuales la participación

activa de diversos actores sociales en el proceso de investigación se erige como un elemento clave para garantizar la validez y relevancia de los resultados obtenidos.

En el marco de la MC, la presencia del diálogo igualitario se presenta como un requisito fundamental, siendo alcanzado mediante la eliminación de la jerarquía interpretativa entre el investigador o investigadora y las personas participantes en la investigación. Este enfoque persigue la realización de la racionalidad comunicativa propuesta por Habermas (1992; 1998), donde la validez de las opiniones de los diversos agentes se fundamenta en la calidad de los argumentos y no en la posición jerárquica que ocupan en la investigación.

La instauración del diálogo igualitario garantiza que las opiniones de todas las personas involucradas sean debidamente consideradas en el proceso de investigación (Aitor Gómez, Lidia Puigvert y Ramón Flecha, 2011). Este principio descansa en la premisa fundamental de que todos los individuos poseen la capacidad intrínseca de lenguaje y acción (Jürgen Habermas, 1992; 1998), permitiéndoles ser protagonistas activos en la construcción del conocimiento (Rosa Valls y Leonidas Kyriakides, 2013).

Sin embargo, los roles específicos de investigador o investigadora y participantes no desaparecen por completo. Las personas investigadas desempeñan el papel de ofrecer puntos de vista que son considerados como contribuciones esenciales a lo largo de todo el proceso de investigación. Mientras tanto, los investigadores e investigadoras aportan el conocimiento proveniente de la literatura científica sobre el tema, utilizando un lenguaje accesible que facilita superar la brecha metodológica entre ellos y las personas participantes en la investigación. A pesar de las diferencias en los conocimientos ofrecidos por ambos grupos, la renuncia a posiciones de poder y la aceptación de los argumentos más sólidos generan entornos propicios para la comunicación y el entendimiento (Ramón Flecha y Marta Soler, 2013). El objetivo es crear conocimiento científico que trascienda las desigualdades existentes. En palabras de Aitor Gómez y John Holford (2010) señalan que “no se trata de sustituir los conocimientos científicos por opiniones, sino acercarnos a los mismos desde un enfoque dialógico intersubjetivo en un plano de igualdad y, si es necesario, reconstruirlos” (p.24).

La MC se configura como un enfoque comunicativo que, mediante el establecimiento de un diálogo igualitario entre todos los y las participantes, busca alcanzar consensos entre los datos, la información y los resultados obtenidos en la investigación, integrándolos con el sentido común social. Este método se orienta hacia la identificación de acciones

transformadoras destinadas a reducir las desigualdades sociales o mejorar las condiciones de vida. Desde sus inicios, la MC se ha concebido como una metodología intrínsecamente ligada al impacto social. En este sentido, la organización comunicativa de la investigación y el análisis comunicativo de los datos se perfilan como elementos decisivos para lograr dicho impacto social (Aitor Gómez, María Padrós, Oriol Ríos, Liviu-Catalin Mara y Tepora Pukepuke, 2019).

La MC persigue la búsqueda de evidencias científicas con el objetivo de lograr su transferibilidad a diversos contextos, trascendiendo así el contexto local (Francesc Rodríguez, Lourdes Rué y Laura López, 2013). A lo largo de todo el proceso investigador, la MC se compromete con la inclusión de una diversidad de voces participantes en la investigación, promoviendo activamente un diálogo igualitario que fomente una perspectiva crítica y orientada a la transformación social.

En el marco de la investigación en ciencias sociales, el presente estudio no podría eludir la responsabilidad de ofrecer contribuciones que posibiliten una mejora educativa con impacto social, especialmente en el área de EF. En consonancia con el marco teórico y los objetivos de investigación, se ha optado por la MC debido a su coherencia evidenciada y su reconocimiento a nivel internacional.

La elección de esta metodología encuentra respaldo en la rica contribución de numerosas publicaciones científicas que abogan por superar la exclusión social y las desigualdades existentes en la sociedad (Aitor Gómez, Gregor Siles y María Tejedor, 2012; Gisela Redondo, Javier Díez, Roger Campdepadrós y Teresa Morla, 2020). De manera destacada, la MC ha dejado su huella en la investigación de impacto científico, político y social, dentro del Programa Marco Europeo, a través de Workaló (Ramón Flecha, Andrés Davila y Julio Vargas, 2004), INCLUD-ED *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (Ramón Flecha, 2015), IMPACT-EV. *Evaluating the impact and outcomes of European SSH Research* (Ramón Flecha, 2017), SALEACOM. *Overcoming Inequalities Schools and Learning Communities: Innovative Education for New Century* (European Commission, 2017a), SOLIDUS: *Solidarity in European societies: empowerment, social justice and citizenship* (European Commission, 2018) y ALLINTERACT. *Widening and diversifying citizen engagement in science* (H2020) (European Commission, 2023).

De esta manera, los resultados que se derivan de las investigaciones enmarcadas en la MC ha demostrado un impacto político y social significativo, contribuyendo a la mejora en contextos caracterizados por desigualdades, en ocasiones asociadas a grupos vulnerables (Aitor Gómez, Lidia Puigvert y Ramón Flecha, 2011; Francesc Rodríguez, Lourdes Rué y Laura López, 2013; María Vieites, Ainhoa Flecha, Liviu Catalin y Sandra Girbes, 2021). El fundamento de este tipo de investigación comunicativa estriba en su firme compromiso por la inclusión de todas las voces involucradas en el proceso de investigación (Aitor Gómez, Gregor Sites y María Tejedor, 2012; Gisela Redondo, Javier Díez, Roger Campdepadrós y Teresa Morlà, 2020).

3.3 Contexto y diseño de la investigación

El desarrollo del trabajo de campo abarcó un periodo de tres cursos escolares no consecutivos: 2019-2020, 2021-2022 y 2022-2023. La investigación fue llevada a cabo en un colegio privado concertado ubicado en la Comunitat Valenciana. La elección específica del centro y de la etapa educativa, primaria, se vio condicionada por la posición del investigador como maestro de EF. Previamente al inicio del proceso de investigador en el curso 2019/2020, la persona investigadora había desempeñado sus funciones en dicho centro durante 22 cursos escolares de manera continua, 18 de los cuales correspondieron a su labor como especialista en el área de EF.

Ubicado en la ciudad de Valencia, concretamente en el barrio de Campanar, el colegio opera con una doble línea que abarca tres etapas educativas: infantil, primaria y secundaria. Con una extensión total que alcanza los 5.440 metros cuadrados, la escuela inició su funcionamiento en el curso académico 1993-1994. A lo largo de los años se ha observado un transformación en el entorno socioeconómico y estructural de la zona, experimentando un crecimiento positivo. La zona ha sufrido un proceso de repoblación consolidándose como un área significativa de la ciudad de Valencia. Cabe destacar la diversidad característica del centro educativo, la cual no solo se refleja en las distintas nacionalidades de su alumnado, mayormente de habla hispana, sino también en su condición como centro de integración preferente para alumnado hipoacúsico desde el curso 1988.

La posición de la persona investigadora como maestro de EF conlleva beneficios sustanciales en términos de proximidad con el alumnado y las familias. Este rol facilita

la recopilación de datos, ya que la persona investigadora se encuentra de manera constante inmersa en una observación participante, abarcando no solo el ámbito de la clase, sino también las horas destinadas al recreo. Asimismo, la presencia continua en el centro educativo posibilita la instauración de diálogos regulares con las personas implicadas en la investigación. En consecuencia, la dualidad de roles como investigador y docente se erige como un valor añadido en el proceso investigador

Implementación de GI, PEC y MDPRC en los grupos de EF de la investigación

La implementación de GI y la PEC en el área de EF ha tenido lugar gracias a la presencia de voluntariado en las clases. Al inicio del curso, el centro escolar enviaba a las familias los horarios designados para la realización de GI en las aulas, permitiendo inscribirse a quien estuviera interesado o interesada. Posteriormente, tras recibir formación en AEE proporcionada por el centro, así como presentar el certificado de antecedentes penales de naturaleza sexual, el contrato de voluntariado y el documento de confidencialidad, los voluntarios y voluntarias podían participar en las sesiones de GI. Cabe destacar que todo el voluntariado contaban con cobertura de un seguro de responsabilidad civil cuyo coste era asumido por el centro escolar.

En el caso específico del área de EF, se ofrecieron la totalidad de las sesiones, permitiendo que los voluntarios y voluntarias participaran en cualquier día y horario que desearan. Una vez que el voluntariado se habían registrado para las sesiones de EF, el maestro de EF organizaba las AEE según la cantidad de voluntarios y voluntarias presentes. Si asistían 3 o más personas voluntarias, se llevaba a cabo el GI; en caso de que asistieran 1 o 2 voluntarios o voluntarias, se implementaba la PEC.

En las sesiones de GI, se informaba a todo el voluntariado acerca de los retos a realizar, y al inicio de la clase, decidían en cuál reto deseaban participar. En el caso de la PEC, al comienzo de cada sesión, el maestro explicaba al voluntariado los retos que se llevarían a cabo ese día y si debían centrarse en algún reto específico o en algún o alguna estudiante en particular, garantizando así que el alumnado que más lo necesitara recibiera un mayor apoyo.

En cuanto al MDPRC, la norma del colegio, “sé valiente, trátame bien y ayúdame”, actuaba como guía fundamental para las interacciones generadas en el entorno educativo. Esta norma, derivada de diálogos dentro de la comunidad educativa, enfatizaba la necesidad de contar con personas valientes que defendieran a la víctima y se posicionaran

contra la violencia, al mismo tiempo que promovía el trato amable y la disposición constante a brindar ayuda. La norma se convertía así en un referente para la conducta esperada en el colegio.

Al concluir cada sesión de EF, se llevaba a cabo una evaluación caracterizada por su naturaleza dialógica, formativa y sumativa. Tanto el alumnado como el voluntariado aprovechaban ese proceso para destacar actitudes positivas y señalar aquellas que pudieran considerarse negativas. Este espacio de diálogo permitía abordar diversos temas, como la amistad, el buen trato y la solidaridad. Se generaba un ambiente de agradecimiento por las ayudas recibidas, ya sea por parte de compañeros, compañeras o del propio voluntariado. Además, se valoraba el progreso individual y se fomentaba la libre expresión de emociones.

El maestro, en calidad de investigador, registraba los comentarios de los y las participantes durante este espacio de diálogo y posteriormente los compartía mediante correo electrónico con el voluntariado involucrado en la sesión. Este proceso permitía a los voluntarios y voluntarias realizar puntualizaciones o incluir comentarios adicionales, asegurando así que las contribuciones que formarían parte de la investigación fueran consensuadas entre todos los participantes. Este enfoque dialógico contribuía a la construcción de un conocimiento compartido y participativo en el marco del MDPRC.

Fases del desarrollo de la investigación

En cuanto al diseño de la investigación, ésta fue llevada a cabo en tres fases.

TABLA 5. *Fases del desarrollo de la investigación*

FASE	PRIMERA		SEGUNDA			TERCERA	
Curso	2019/2020		2021/2022			2022/2023	
Temporalización	1ª y 2ªeva.		6 últimas semanas			1ª y 2ªeva.	
Clase	2ºA, 3ºB y 6ºA	1ºA y 5ºB	4ºB	1ºB	1ºA y 3ºA	1ºA	1ºB
AEE	GI	PEC	GI	GI y PEC	PEC	GI	GI y PEC
Sesiones semanales	1	1	1	1 de cada	2	2	1 de cada

Fase 1

Dos primeros trimestres del curso 2019/2020, en la cual tuvo lugar GI en las clases de 2ºA, 3ºB y 6ºA, y PEC en 1ºA y 5ºB. Todas las clases tienen dos sesiones de EF semanales de 45 minutos cada una, no obstante, ante la imposibilidad de contar con voluntariado para ambas sesiones, solo en una de las dos sesiones tuvo lugar la AEE. Estas AEE se distribuyeron de manera específica en distintos cursos, siendo aplicadas en las clases de 2ºA, 3ºB y 6ºA mediante la implementación de GI, y en las clases de 1ºA y 5ºB a través de la PEC.

En las clases de 2ºA, 3ºB y 6ºA, se contó con la participación constante de cuatro personas voluntarias por clase, todas ellas familiares del alumnado. Este compromiso posibilitó la realización de GI. Las fechas de implementación variaron para cada grupo: en 2ºA, el GI tuvo lugar desde el 29 de octubre de 2019 hasta el 10 de marzo de 2020; en 3ºB, se desarrolló desde el 24 de octubre de 2019 hasta el 5 de marzo de 2020; y en 6ºA, abarcó desde el 25 de octubre hasta el 6 de marzo. Por otro lado, en las clases de 1ºA y 5ºB, la disponibilidad de una única voluntaria constante por clase permitió la realización de una sesión semanal de PEC. La voluntaria de 1ºA, madre de una alumna, participó desde el 24 de octubre de 2019 hasta el 5 de marzo de 2020. En el caso de 5ºB, la voluntaria, madre de un alumno, estuvo presente desde el 24 de octubre de 2019 hasta el 5 de marzo de 2020. En estas clases, debido a la limitación de contar con una sola persona adulta para dinamizar las interacciones en los grupos heterogéneos, no se llevó a cabo GI. No obstante, se implementó PEC, ya que en ambas clases se contaba con al menos una persona adulta participando en la dinamización de las interacciones en los grupos.

Una de las razones detrás de la posibilidad de contar con voluntariado en unos grupos y no contar con voluntarios y voluntarias en otros podría estar relacionada con la distribución horaria de las clases. Se observó una mayor disponibilidad de voluntarios y voluntarias para las sesiones vespertinas en comparación con las sesiones matutinas. Este fenómeno podría explicar la presencia de voluntariado en algunos grupos y su ausencia en otros, añadiendo un componente de variabilidad en la asignación del voluntariado a los distintos grupos de EF.

Es relevante destacar que a partir del 14 de marzo de 2020 entró en vigor el periodo de confinamiento en respuesta a la pandemia de la Covid-19, lo cual resultó en la interrupción de las clases presenciales hasta el inicio del siguiente curso. Durante el curso

académico 2020-2021, las medidas de protección adoptadas con motivo de la pandemia impidieron la presencia de personas voluntarias en el centro escolar. Además, se eliminaron las interacciones entre clases y se estableció una limitación en la proximidad entre el alumnado de una misma clase, así como entre el alumnado y el profesorado. Se impuso una distancia mínima de 1,5 metros, circunstancia que imposibilitó la ejecución de las AEE que estaban siendo objeto de investigación.

Fase 2

En el curso escolar 2021-2022, se mantuvieron las medidas de protección en los centros escolares, lo que inicialmente impidió la presencia de personas voluntarias en las clases. Aunque estas restricciones se flexibilizaron con el tiempo y cada centro educativo las interpretó de manera particular, oficialmente en mayo de 2022 se permitió la participación de voluntarios y voluntarias en los centros escolares. Esta flexibilización posibilitó la presencia de voluntariado en el último mes y medio del curso escolar. De mayo a mediados de junio del curso escolar 2021-2022, y según la disponibilidad de voluntarios, se llevó a cabo una sesión semanal de GI en 1ºB y 4ºB, con la participación de cuatro personas voluntarias en cada clase. Aunque no siempre eran las mismas personas, el número era suficiente para implementar GI. En el caso de 1ºB, una voluntaria podía asistir a ambas sesiones, lo que permitió realizar PEC en la segunda sesión de la semana. Por otro lado, 1ºA y 3ºA contaban con una sola persona voluntaria en cada clase, la cual participaba en ambas sesiones semanales, por lo que se implementó la PEC.

Fase 3

En el curso académico 2022-2023, se inicia la implantación de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE, LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En la Comunitat Valenciana, esta ley se desarrolla mediante el Decreto 106/2022, de 5 de agosto. La LOMLOE inicia su aplicación en los cursos impares durante el curso 2022-2023. Entre las modificaciones introducidas se encuentra la cantidad de minutos que cada ciclo debe destinar al área de EF. Esta asignación aumenta de 180 a 270 minutos, lo que implica que los cursos de 1º, 3º y 5º pasan de tener dos sesiones semanales de 45 minutos a tres sesiones semanales de igual duración, adaptándose así al nuevo marco normativo. En el curso académico 2022- 2023, se inicia sin medidas de protección, lo que facilita la libre entrada de voluntarios y voluntarias al centro escolar. Al comienzo del curso, en la escuela

objeto de investigación, se abre un proceso de inscripción para el voluntariado. Cada maestro expone los horarios en los que se llevan a cabo las diferentes AEE, permitiendo al voluntariado inscribirse y participar en aquellas que deseen. En el área de EF, se oferta, nuevamente, la totalidad del horario, generando un considerable número de voluntarios y voluntarias. Únicamente los cursos 3ºB, 4ºB, 5º y 6º quedan sin voluntariado.

Para la investigación, se considera pertinente la participación de los cursos 1ºA y 1ºB debido al mayor número de voluntarios y voluntarias disponibles. En consecuencia, en 1ºA se llevan a cabo dos sesiones semanales de GI, mientras que en 1ºB se realiza una sesión de GI y otra de PEC semanalmente. Aunque en algunas ocasiones, debido a diversas causas, algunos voluntarios y voluntarias no han podido asistir para realizar la AEE, se ha logrado mantener constante la realización de GI en ambos cursos, perdiendo ocasionalmente la sesión de PEC. En esta fase 3 de la investigación, se lleva a cabo una comparativa entre un grupo que realiza dos sesiones de GI a la semana y otro que realiza una de GI y otra de PEC.

Es relevante destacar que la realización de este estudio ha sido autorizada por la institución educativa en la cual se lleva a cabo la investigación. Asimismo, se ha informado a todo el alumnado participante sobre la finalidad de la investigación, y los padres y madres han otorgado su consentimiento mediante la firma de un documento correspondiente. Además, los voluntarios y voluntarias que han participado en los grupos de discusión y en las entrevistas han firmado el consentimiento para su participación en la investigación y en las técnicas de recopilación de información implementadas. En aras de preservar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, se ha procedido a sustituir todos los nombres por iniciales.

A continuación, exponemos las diferentes AEE llevadas a cabo y su temporalización

Tabla 6. *Relación de AEE en EF y su temporalización*

Fase 1

AEE	Clase	Nº de sesiones semanales	Nº de sesiones totales	Inicio	Fin
GI	2º A	1	10	29 octubre 2019	10 marzo 2020
	3º B	1	15	24 octubre 2019	5 marzo 2020
	6ºA	1	11	25 octubre 2019	6 marzo 2020
PEC	1ºA	1	19	24 octubre 2019	5 marzo 2020
	5ºB	1	15	24 octubre 2019	6 marzo 2020

Fuente. Tabla de elaboración propia

Durante esta fase, en 5 clases diferentes, se implementado los GI en 36 sesiones y la PEC en 34, totalizando así 70 sesiones de clase en las que se ha implementado alguna AEE.

Fase 2

AEE	Clase	Nº de sesiones semanales	Nº de sesiones totales	Inicio	Fin
GI	1ºB	1	6	3 mayo 2022	14 junio 2022
	4ºB	1	6	2 mayo 2022	12 junio 2022
PEC	1ºA	2	12	2 mayo 2022	12 junio 2022
	1ºB	1	6	5 mayo 2022	16 junio 2022
	3ºA	2	12	5 mayo 2022	10 junio 2022

En la fase 2 de la investigación 4 grupos diferentes se ha implementado GI o PEC, concretamente GI en 12 ocasiones y PEC en 30, lo que hace un total de 42 sesiones en las que tuvo lugar alguna AEE en 6 semanas.

Fase 3

AEE	Clase	Nº de sesiones semanales	Nº de sesiones totales	Inicio	Fin
GI	1ºA	2	32	27 octubre 2022	10 marzo 2022
	1ºB	1	16	4 noviembre 2022	10 marzo 2022
PEC	1ºB	1	16	28 octubre 2022	7 marzo 2022

La fase 3 de la investigación se ha centrado en las dos clases de un mismo curso. Los GI se han implementado en 48 ocasiones y la PEC en 16, consiguiendo así que alguna AEE se implementara en 64 ocasiones.

A lo largo de las tres fases han sido 11 clases diferentes las que han implementado alguna AEE. Los GI se han llevado a cabo en 96 sesiones y la PEC en 68, lo que hace un total de 189 sesiones de clase en las que ha tenido lugar GI o PEC. En relación con el número de alumnos y alumnas participantes en la investigación, la distribución es la siguiente:

Tabla 7. *Número de alumnado participante en la investigación.*

Fase del trabajo de campo	AEE	Clase	Nº alumnado
FASE 1	GI	2ºA	25
		3ºB	28
		6ºA	29
	PEC	1ºA	25
		5ºB	25
FASE 2	GI	1ºB	24
		4ºB	25
	PEC	1ºA	23
		1ºB	---
		3ºA	25
FASE 3	GI	1ºA	24
		1ºB	24
	PEC	1ºB	---
Número total de alumnos y alumnas participantes			277

El número de niños y niñas participantes en la investigación han sido 277, con edades comprendidas entre 6 y 12 años. Cabe señalar que a lo largo del proceso de investigación todos los cursos de educación primaria han estado presentes y ningún alumno o alumna ha participado en fases distintas de la investigación. En cuanto al voluntariado, se detalla a continuación su intervención:

Tabla 8. *Número de voluntarios y voluntarias participantes en las AEE.*

Fase del trabajo de campo	AEE	Clase	Nº de voluntarios y voluntarias
Fase 1	GI	2º A	4 madres
		3º B	4 madres
		6º A	1 padre y 3 madres
	PEC	1º A	1 madre
		5º B	1 madre
Fase 2	GI	1º B	2 padres y 2 madres
		4º B	3 padres y 1 madre
	PEC	1º A	1 madre
		1º B	- (1)
		3º A	1 padre
Fase 3	GI	1º A	11 voluntarios
		1º B	11 voluntarios
	PEC	1º B	- (2)
Número total de voluntarios y voluntarias participantes			36

[1] En el caso de la clase de 1ºB las madres voluntarias que acudían a la clase participaban también en los GI de dicha clase, por lo que no han sido contadas para evitar la duplicidad en el recuento.

[2] En la fase 3 no se han contabilizado las personas que venían como voluntarios o voluntarias y que acudían sólo una persona a la clase, implementando así la PEC, ya que esas personas también eran voluntarias en GI.

El número total de voluntarios y voluntarias participantes en la investigación es de 36, de los cuales 7 son padres y 17 son madres, siendo 313 personas las intervinientes en las AEE que han sido objeto de análisis en el presente estudio

3.4 Técnicas de recogida de la información

Para abordar las preguntas y objetivos planteados en esta investigación, nos enfrentamos a la interrogante: "¿Cuáles son las fuentes de información cruciales para la investigación y mediante qué metodologías se puede acceder a dicha información?". Este planteamiento impulsó, en una primera instancia, la exploración y reflexión acerca de las técnicas de investigación. Finalmente, se determinó que las más apropiadas para este propósito eran las técnicas cualitativas con enfoque comunicativo inherentes a la MC. Estas técnicas, orientadas hacia el cambio, facilitan la interpretación conjunta y equitativa de situaciones por parte de investigadores e investigados. Además, permite que el investigador desempeñe un papel activo a lo largo de todo el proceso de recolección de datos. Las distintas técnicas empleadas para recabar información son las siguientes:

Tabla 9. *Códigos y técnicas de recogida de información.*

<i>Técnica de recogida de información</i>	<i>Código</i>	<i>Perfil</i>	<i>Fase</i>
Grupo de discusión comunicativo	GD	Alumnado y voluntariado	1 y 3
Observación participante con orientación comunicativa	OPc	Alumnado y voluntariado	1 y 3
Relato Comunicativo	Rc	Voluntariado	1
Entrevistas con orientación comunicativa	Ec	Voluntariado	2
Registro de retos superados	Ausencia de código	Alumnado	1,2 y 3
Evaluación diaria	Ausencia de código	Alumnado	1,2 y 3
Calificaciones finales	Ausencia de código	Alumnado	1,2 y 3

La orientación comunicativa implica la colaboración de las personas participantes durante todo el proceso investigador (Aitor Gómez, Lidia Puigvert y Ramón Flecha, 2011) y así fue implementada en el trabajo de campo. Desde la fase 1, tras cada sesión, se compartía la información extraída en el diálogo final con todos los voluntarios y voluntarias, y posteriormente se enviaba por correo electrónico. Esto permitía llegar a un consenso sobre la relevancia de los comentarios realizados en clase y verificar la exactitud de las transcripciones de las opiniones expresadas por el alumnado y voluntariado.

La obtención de información en la investigación abarca dos momentos significativos: la recopilación y el análisis para obtener resultados. Dado que la información puede poseer naturaleza cualitativa y/o cuantitativa, se emplearon tres estrategias para la cualitativa: GD y OPc, en la fase 1 y 3, y Ec, en la fase 2 de la investigación. En cuanto a la información cuantitativa, se planificó obtenerla de las evaluaciones finales de cada trimestre y del curso, con el propósito de contrastar las manifestaciones de los y las participantes con los datos recopilados en las evaluaciones.

Tanto en los GD como en las Ec, el investigador informó sobre los objetivos del proyecto de investigación y los conocimientos más relevantes que ofrece la comunidad científica internacional sobre el tema que iba a ser investigado. Esta información se compartió a través de correos electrónicos, en los cuales el investigador planteó una serie de preguntas que orientarían el diálogo que posteriormente se iba a producir, con el fin de combinar el conocimiento científico y las opiniones y experiencias de las personas participantes en los espacios de diálogo igualitario que iban a tener lugar durante el proceso investigador. Los voluntarios, voluntarias y alumnado participante tuvieron la oportunidad de modificar y/o eliminar las preguntas que consideraran incorrectas o no pertinentes. No obstante, ninguna persona participante en la investigación realizó modificaciones en las preguntas o cuestiones, al considerarlas apropiadas (Anexo 1).

Es esencial destacar que esta investigación, para garantizar su calidad, se rige por criterios de rigor científico (Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006):

1. *Verdad*. Correlación entre la información recogida y la realidad.
2. *Aplicabilidad*. Aplicar lo descubierto a otros contextos.
3. *Consistencia*. Que los resultados se repitan si se vuelve a realizar la investigación.

4. *Neutralidad*. Que los resultados no estén sesgados.

No obstante, estos criterios se corresponden en la metodología cualitativa con:

1. *Credibilidad*. Demostrando que la investigación se ha realizado de forma correcta y garantizando que el tema de estudio se ha identificado y descrito con exactitud.
2. *Transferibilidad*. Aplicar los resultados a otros sujetos o contextos.
3. *Dependencia*. Posibilidad de replicar la investigación, para ello la información debe ser estable a la vez que se deben considerar las condiciones cambiantes del contexto.
4. *Confirmabilidad*. Confirmación de los resultados, la interpretación de los significados y la elaboración de conclusiones.

A estos criterios, la metodología socio crítica remarca otros que afectan a la validez y a la ética.

1. Utilización de estrategias que aseguren la validez de los datos y conclusiones.
2. *Consideraciones éticas*. Se deben reflejar los valores de las personas implicadas en el estudio, evitar distorsiones de la realidad y asegurar el anonimato, confidencialidad y privacidad de las personas participantes.

Finalmente, la MC asume los criterios de rigor científico expuestos previamente, otorgando una importancia destacada a aquellos que se derivan de la racionalidad comunicativa. Como ya hemos señalado con anterioridad, los investigadores e investigadoras asumen la responsabilidad de incorporar los conocimientos disponibles en la comunidad científica internacional. La MC utiliza para su análisis información tanto cualitativa como cuantitativa, pero desde una perspectiva comunicativa, teniendo presentes:

A. *Diálogo intersubjetivo*. Se debe asegurar la participación de todas las personas intervinientes en la investigación a través de un diálogo intersubjetivo e igualitario.

B. *Pretensiones de validez*. El concepto de rigor está íntimamente ligado al concepto de entendimiento, teniendo como meta el consenso. Para ello se debe privilegiar los argumentos mejor fundamentados, los cuales son susceptibles de crítica y, por esta razón precisamente, pueden validarse, al mismo tiempo las relaciones de las personas participantes con el tema investigado se actualizan.

C. *Compromiso*. En pro del rigor y el desarrollo científico de la investigación se debe adoptar el compromiso de buscar la verdad, la cual se define mediante el entendimiento intersubjetivo.

El trabajo de campo ha constado de 416 registros, los cuales se derivan de múltiples fuentes, incluyendo los registros de retos superados, calificaciones finales, evaluaciones diarias, observación participante comunicativa con registro de comentarios en la parte final de las sesiones, Rc, GD y Ec.

Las diferentes técnicas de recogida de información se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 10. *Tipo de registros y técnicas de recogida de información.*

Tipo de registros	Fase del trabajo de campo	Perfil	Nº de registros
Registro de retos superados	1	Alumnado	20
	2	Alumnado	7
	3	Alumnado	4
Registro calificaciones finales	1	Alumnado	24
	2	Alumnado	24
	3	Alumnado	4
Registro evaluaciones diarias	1	Alumnado y voluntariado	16
	2	Alumnado y voluntariado	6
	3	Alumnado y voluntariado	4
Técnica de recogida de información	Fase del trabajo de campo	Perfil	Nº de registros
Observación participante comunicativa	1	Alumnado y voluntariado	165
	3	Alumnado y voluntariado	125
Grupos discusión	1	Alumnado	3
	1	Voluntariado en GI	3
	3	Alumnado	2
	3	Voluntariado en GI	3
	3	Voluntariado en GI	3
Relato comunicativo	1	Voluntariado en PEC	1
Entrevista comunicativa	2	Voluntariado	5
Total registros		416	

A continuación, se exponen las distintas técnicas de recogida de información utilizadas a lo largo de la investigación.

Grupo de discusión comunicativo (GD)

Esta estrategia trata de contrastar la subjetividad individual con la grupal, y pretende poner en contacto diversas experiencias, perspectivas, puntos de vista, etc. El GD comunicativo es un diálogo cuidadosamente planeado entre un grupo natural de personas que tienen una vinculación con la realidad a investigar, el objetivo es generar información de manera conjunta, a través del diálogo igualitario, sobre un tema determinado, para ello es necesario generar un ambiente de confianza y cómodo para todos y todas. El propósito, además de obtener información, es el de construir una interpretación conjunta dirigida a mejorar la realidad investigada (Lidia Puigvert, Miranda Christou y John Holford, 2012).

El GD comunicativo está formado por un grupo de seis a ocho personas, en el cual el investigador, además de asumir la coordinación del grupo asegurando el diálogo igualitario y la participación de todos y todas, es un participante activo más y el encargado de aportar el conocimiento científico sobre el tema a investigar (Aitor Gómez, Lidia Puigvert y Ramón Flecha, 2011). Para la realización del GD comunicativo se diseña un guion, el cual tiene en cuenta los objetivos y el marco teórico del estudio, marcando los temas a tratar, que el grupo conoce. Posteriormente, al diálogo generado en el propio grupo se establecen las interpretaciones y conclusiones, las cuales en un segundo momento se debatirán y consensuarán definitivamente.

Los GD comunicativos de la fase 1 fueron realizados en abril de 2020, en pleno confinamiento domiciliario por lo que, debido a las circunstancias, se llevaron a cabo en formato online, mediante *Google meet*. En total fueron 7 GD comunicativos, de los cuales 3 involucraron a familiares, 3 a alumnado y 1 al voluntariado participante en la PEC. De esta manera, cada una de las tres clases que implementaron GI en la fase 1 participó en un GD comunicativo con familiares y otro con alumnado. Asimismo, se realizó un GD comunicativo con las dos voluntarias que permitieron la implementación de la PEC en dos grupos. Por lo tanto, todas las clases que llevaron a cabo alguna AEE en la fase 1 participaron en el proceso de investigación mediante alguna técnica de recogida de información. Cabe mencionar que los GD comunicativos que se realizan a voluntarios y voluntarias cuentan con la totalidad de las personas involucradas, a excepción de dos, un padre del grupo de 6º y una madre de 3º que por circunstancias personales no pudieron conectarse. Los GD comunicativos llevados a cabo en la fase 3 del proyecto fueron realizados en febrero y marzo de 2023, dos al alumnado y tres al voluntariado, uno al voluntariado de 1ºA y dos al voluntariado de 1ºB.

En la fase 1 del trabajo de campo al finalizar cada sesión el voluntariado se reunía con el maestro-investigador. Sin embargo, el repentino inicio del confinamiento domiciliario el viernes 14 de marzo de 2020 imposibilitó la realización de una reunión previa que sirviera de preparación de los GD, por lo que toda comunicación tuvo lugar vía correo electrónico.

Para identificar de manera única a los y las participantes en los GD, se empleó un código identificativo personal compuesto por el formato, “GD Curso Perfil”. Así, un alumno o alumna de 3ºB tendrá el siguiente código “GD3A” y la madre voluntaria de 6ºA tendría el código “GD6M”. Este código se complementaba con la información sobre la línea de inicio y fin de la aportación, así como el número de la categoría correspondiente, como ejemplificado por “Código identificativo personal, Línea en la que empieza la aportación- Línea en la que acaba, Número de la categoría”, por ejemplo “GD2A, 3-6, 12”. Las categorías establecidas fueron consensuadas entre la persona investigadora y el Consejo Asesor, el cual estaba integrado por alumnado y voluntariado de los grupos investigados, la persona investigadora y tres asesores externos al proyecto de investigación.

La tabla con los GD comunicativos realizados en la fase 1 y 3 con el alumnado se encuentra en el anexo 2 y con el voluntariado en el anexo 3.

Observación participante con orientación comunicativas (OPc)

La observación participante posibilita al investigador o investigadora observar directamente el fenómeno de estudio, asumiendo simultáneamente los roles de observador y participante. Esta modalidad involucra la presencia activa del investigador en el entorno de estudio, permitiéndole comprender el significado de las interacciones y diálogos entre los agentes investigados, así como evaluar el impacto que estas tienen en la realidad objeto de estudio (Lidia Puigvert, Miranda Christou y John Holford, 2012).

Lo característico de este tipo de observación es que la persona investigadora se acerca de manera más intensa a los grupos estudiados, y por tanto a los problemas que pudieran preocuparles, permitiendo conocer la realidad social de manera más profunda. En la OPc, el observador documenta sus observaciones mediante notas de campo, registros en tiempo real con reflexiones y descripciones en el contexto natural de la interacción estudiada, generando así registros narrativos precisos y exhaustivos.

La diferencia fundamental de la OPc respecto a otras formas de observación participante radica en que “el investigador no solo observa, toma notas y participa en la observación

de una situación, sino que también comparte con los sujetos el significado y la interpretación de sus acciones” (Aitor Gómez, Lidia Puigvert y Ramón Flecha, 2011, p. 240). De esta manera, la interpretación se configura como un proceso intersubjetivo en el cual el investigador comparte la comprensión y significado de las acciones observadas con los sujetos participantes.

La implementación de esta técnica requiere la definición de un contexto propicio que facilite su ejecución. En este escenario, la OPc se lleva a cabo, permitiendo al investigador observar directamente las interacciones y diálogos en el contexto natural de estudio. Posteriormente, el investigador comparte las notas o registros generados durante la observación con las personas participantes involucradas, dando lugar a un proceso de construcción de conocimiento a través de diálogos intersubjetivos (Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006).

El hecho de que la persona investigadora sea el maestro de EF favorece y naturaliza la doble función de observador como investigador y gestor, y participante como docente. Durante las fases 1 y 3, la persona investigadora registró los diálogos finales de cada clase, así como las observaciones realizadas por los alumnos, alumnas y personas voluntarias. Tras finalizar cada clase, se generó un diálogo con los voluntarios y voluntarias, y posteriormente se enviaron por correo electrónico las notas y registros elaborados a cada participante voluntario. Este proceso facilita la consensuación del significado y la interpretación de la información recopilada de manera conjunta. La interpretación inicial de la persona investigadora puede confirmarse, enriquecerse con nuevas perspectivas o ajustarse en caso de considerarse errónea, resultado de los actos comunicativos realizados en este proceso.

El código identificativo personal utilizado para estos OPc es el siguiente, “OPc Curso Perfil”, de tal manera que un alumno de 2ºA tendrá el siguiente código “OPc2A” y un padre voluntario de 6ºA tendría el código “OPc6P”. Añadiendo a este código identificativo personal el resto de la información, el código quedaría de la siguiente manera, “Código identificativo personal, línea en la que empieza la aportación-línea en la que acaba, número de la categoría”, por ejemplo “OPc2A, 15-16, 5”.

Durante todo el trabajo de campo se anotaron un total de 385 registros, de los cuales 290 son de OPc. En la fase 1 de la investigación, se obtuvieron 165 registros, distribuidos específicamente en 25 observaciones de la clase de 2ºA, 84 de 3ºB y 56 de 6ºA. Durante

la fase 3, se registraron 125 observaciones, de las cuales 68 correspondieron a la clase de 1ºA y 57 a la clase de 1ºB.

Relato comunicativo (Rc)

El Rc se configura como un diálogo igualitario y profundo con personas participantes en la investigación, implicando una negociación dialéctica entre las experiencias vividas por las personas participantes en la investigación y los conocimientos aportados por la persona investigadora (Lidia Puigvert, Miranda Christou y John Holford, 2012). El objetivo del Rc es disponer de una narración reflexiva sobre las experiencias personales vividas por las y los participantes en el estudio, quienes se convierten en protagonistas de la realidad investigada. A diferencia de un relato biográfico o una mera descripción de actividades cotidianas, el Rc busca establecer un diálogo reflexivo en el cual la persona investigadora y la investigada colaboren para construir una comprensión del mundo y ofrecer explicaciones y mejoras a la realidad investigada (Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006).

Con el propósito de fomentar el diálogo, reflexionar sobre elementos relevantes para la investigación y anticipar los temas a tratar, la persona investigadora envía a las dos participantes, mediante correo electrónico, el propósito de la tesis, los objetivos planteados, un breve resumen de las evidencias científicas pertinentes y una serie de preguntas diseñadas para propiciar el diálogo (Anexo 4). Estas cuestiones abordan aspectos esenciales de la investigación en coherencia con los objetivos y el marco teórico, facilitando así la generación de un diálogo enriquecedor y reflexivo.

Durante la ejecución del Rc, se destaca la importancia de establecer un clima propicio basado en la confianza y la igualdad en la comunicación. Dos factores fundamentales que contribuyen a este ambiente son el rol de maestro como investigador y la relación de amistad entre las voluntarias y entre éstas y el investigador. La participación activa del maestro como investigador facilita la creación de un entorno propicio para el diálogo, mientras que la amistad entre las voluntarias y con el investigador fortalece la confianza y la apertura en la comunicación. En este contexto, se acordó, en consenso con las participantes, la realización de un único Rc que involucrara a ambas voluntarias.

Por otro lado, se subraya la relevancia de que el entorno donde tiene lugar el Rc sea cercano, seguro y familiar. Sin embargo, debido al confinamiento domiciliario, se optó por llevar a cabo la realización y grabación del Rc de forma virtual a través de *Google*

Meet. A pesar de la distancia física impuesta por las circunstancias, se procuró mantener la esencia de un entorno cercano y seguro para fomentar una comunicación abierta y reflexiva.

Tabla 11. *Registro Rc en fase I*

Técnica recogida	de Código	Perfil	Curso	Clase	Fase	Fecha de realización
	RcM11	Madre	1º primaria	A	1	29 de abril de 2020
Rc	RcM12	Madre	5º primaria	B	1	29 de abril de 2020

Entrevista con orientación comunicativa (Ec)

La Ec constituye una técnica de recopilación de información de naturaleza cualitativa que opera bajo los postulados de la MC (Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006). Su desarrollo implica un diálogo entre el investigador o investigadora y uno o varios participantes, con el propósito de obtener información sobre temas predefinidos, permitiendo, al mismo tiempo, que la conversación se oriente hacia aspectos no previamente establecidos.

Previamente a la ejecución de las Ec los y las participantes recibieron, vía correo electrónico, el propósito de la tesis, los objetivos planteados, un breve resumen de las evidencias científicas al respecto y una serie de preguntas para propiciar el diálogo (anexo 5), cuestiones que podrían ser modificadas o anuladas si alguna persona lo estimase conveniente. La preferencia por un contexto natural y cómodo para los y las participantes es esencial en el desarrollo de las entrevistas, con el objetivo de respetar y potenciar la autenticidad de las interacciones. En este caso, de las cinco entrevistas realizadas, tres se llevaron a cabo en el gimnasio del centro educativo, mientras que las dos restantes se llevaron a cabo de forma virtual, ya que así lo prefería la persona entrevistada.

El código identificativo personal utilizado para estas Ec es el siguiente, “Ec Curso Perfil”, de tal manera que el padre voluntario en 1º y 4º tendría el código “Ec14P”. Añadiendo a este código identificativo personal el resto de la información, el código quedaría de la

siguiente manera, “Código identificativo, Línea en la que empieza la aportación-Línea en la que acaba. Número de la categoría”, por ejemplo “Ec1M, 34-38, 23”.

Tabla 12. *Entrevistas realizadas en la fase 2*

Técnica de recogida	Código	Perfil	Curso	Clase	Fase	Fecha de realización
Ec	Ec1M1	Madre	1º primaria	A y B	2	20 de junio de 2022
	Ec1M2	Madre	1º primaria	A y B	2	20 de junio de 2022
	Ec3P3	Padre	3º primaria	A	2	16 de junio de 2022
	Ec14P4	Padre	1º y 4º primaria	B	2	29 de junio de 2020
	Ec4M5	Madre	4º primaria	B	2	20 de junio de 2022

Registros.

Los registros recopilados en el marco de esta investigación abarcan tanto dimensiones cuantitativas como cualitativas. Aquellos de naturaleza cuantitativa son registrados tras un proceso de interpretación intersubjetiva, donde se integran aportes cualitativos relevantes provenientes de los y las participantes. Los tipos de registros empleados comprenden el registro de retos superados, los registros correspondientes a las evaluaciones diarias, así como los registros de las sesiones de calificación al término de cada trimestre. Además, se incluyen los registros de los comentarios vertidos al final de las clases en las fases 1 y 3.

Registro de retos superados

El registro de retos superados constituye un documento (anexo 6, 7 y 8) diseñado para registrar la superación o no superación de retos por parte de los y las participantes. Este instrumento, accesible y visible para todos y todas, posibilita que cada estudiante visualice los retos superados, identifique aquellos pendientes y determine qué compañero o compañera puede brindar o necesitar ayuda. Asimismo, ofrece al voluntariado la

capacidad de conocer las necesidades individuales de cada estudiante. La temporalidad de este registro es trimestral y se ajusta a una unidad didáctica, siendo utilizado un único registro por grupo y unidad didáctica.

Como se ha mencionado con anterioridad, cuando se ha contado con voluntariado para ambos grupos de un mismo curso, como acontece en la fase 3 de la investigación, se ha optado por implementar AEE en ambas clases.

Durante el trabajo de campo, se han llevado a cabo los siguientes registros:

Tabla 13. *Resumen de número de registro de retos superados durante la investigación*

	Actuación	Curso	Grupo	Nº Registros
Fase 1	PEC	2019-2020	1ºA	2
	PEC	2019-2020	5ºB	2
	GI	2019-2020	2ºA	2
	GI	2019-2020	3ºB	2
	GI	2019-2020	6ºA	2
Fase 2	PEC	2021-2022	1ºA	1
	PEC	2021-2022	1ºB	1
	PEC	2021-2022	3ºA	1
	GI	2021-2022	1ºB	1
	GI	2021-2022	4ºB	1
Fase 3	GI	2022-2023	1ºA	2
	GI	2022-2023	1ºB	2
Total registros				31

A estos 31 registros, se suman los datos provenientes de las calificaciones finales, tanto del curso anterior como del curso académico investigado, junto con la última evaluación del curso precedente. Esta incorporación permite la observación de la evolución del grupo en términos de calificaciones. En algunas ocasiones, al finalizar el año escolar, el alumnado del grupo A y del B se mezcla, resultando en que en el siguiente curso, los grupos A y B no conservan la misma composición de estudiantes. En tales casos, las calificaciones finales y la última evaluación del curso anterior no se consideran

relevantes. Es pertinente destacar que, en la fase 2, las calificaciones finales del curso previo no han sido tenidas en cuenta para la investigación, ya que se ha determinado que los datos del curso 2020-2021 no son pertinentes, dado que el periodo de investigación abarca las últimas 6 semanas del curso 2021-2022.

Las calificaciones finales tenidas en cuenta son:

Tabla 14. *Registros de las calificaciones finales de los grupos intervinientes en la fase 1.*

Curso 2018/2019					Curso 2019/2020		
	Actuación	Grupo	3ª eva.	Eva. Final	Grupo	1ª eva.	2ª eva.
Fase 1	PEC				1ºA	1	1
	PEC				5ºB	1	1
	GI	1ºA	1	1	2ºA	1	1
	GI	1ºB	1	1	2ºB	1	1
	GI				3ºA	1	1
	GI				3ºB	1	1
	GI	5ºA	1	1	6ºA	1	1
	GI	5ºB	1	1	6ºB	1	1
Total de registros de las calificaciones finales, fase 1						24	

Nota. No se ha valorado las calificaciones de la 3ª evaluación y final en el curso 2018-2019, de las clases que en el curso 2019-2020 corresponden a 1ºA, 5ºB, 3ºA y 3ºB, ya que esas clases fueron mezcladas a la finalización del curso 2018-2019.

Tabla 15. *Registros de las calificaciones finales de los grupos intervinientes en la fase 2.*

	Curso 2021-2022				
	Actuación realizada el último mes y medio de curso	Grupo	Evaluación		
			1ª	2ª	3ª
Fase 2	PEC	1ºA	1	1	1
	PEC y GI	1ºB	1	1	1
	PEC	3ºA	1	1	1
	x	3ºB	1	1	1
	GI	4ºB	1	1	1
	x	4ºA	1	1	1
Total registros de las calificaciones finales, fase 2			18		

Nota. No se ha valorado la nota final del curso 2021-2022 ya que corresponde a la media de las tres evaluaciones.

Tabla 16. *Registros de las calificaciones finales de los grupos intervinientes en la fase 3.*

	Curso 2022-2023			
	Actuación realizad en las dos primeras evaluaciones	Grupo	Evaluación	
			1ª	2ª
Fase 3	GI. Dos veces a la semana	1ºA	1	1
	GI. Una vez a la semana	1ºB	1	1

Total registros de las calificaciones finales de la fase 3

En total, se contabilizan 77 registros de naturaleza cuantitativa, los cuales posibilitan la comparación entre las percepciones de las personas participantes en la investigación y las calificaciones obtenidas por el alumnado.

Registros de las evaluaciones diarias

En este documento (Anexo 9) se registra la evaluación diaria, la cual es formativa, compartida y dialógica (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2017). El registro se lleva a cabo mediante el uso de una escala verbal asociada a unos códigos que van de 0 a 3. En dicha hoja de registro, se anota el número correspondiente a la valoración de cada alumno y alumna en cada una de las sesiones. Al inicio del curso, se llevan a cabo

diálogos con cada clase para establecer los códigos y definir lo que representa cada código. Los códigos aplicados en las clases participantes en esta investigación son los siguientes:

Tabla 17. *Resumen de sistema de códigos utilizados en la evaluación diaria.*

Código	Significación	Repercusión en la nota final
0	No me he esforzado en el tiempo de trabajo, he molestado a los compañeros y compañeras que estaban trabajando y/o he incumplido alguna norma (falta de respeto)	- 0,5
1	Me he esforzado, pero no durante todo el tiempo de trabajo	- 0,25
2	Me he esforzado durante todo el tiempo de trabajo y he mejorado en algún reto	No tiene incidencia
3	Me he esforzado durante todo el tiempo de trabajo, he mejorado en algún reto y/o he sido solidario con mis compañeros o compañeras ayudando a mejorar a quién más lo necesitaba	No tiene incidencia

La investigación cuantitativa se ha llevado a cabo mediante el análisis de las calificaciones finales de los grupos participantes. La evaluación final del trimestre se desglosa en dos componentes: una parte (60%) relacionada con el logro de los retos, directamente vinculados a los estándares de aprendizaje de naturaleza teórica y procedimental, cuya superación se registra en un documento (anexo 6); y otra parte (40%), correspondiente a la evaluación diaria (anexo 9), la cual es dialógica, compartida y formativa. Esta última considera aspectos como el respeto, esfuerzo, autonomía y responsabilidad, denominados puntos R.E.A.R., directamente relacionados con los estándares de aprendizaje de índole actitudinal. Se utiliza un registro por grupo y unidad didáctica. En total, se han generado 26 registros a lo largo de las tres fases de la presente investigación, distribuidos en 16 durante la primera, 6 en la segunda y 4 en la tercera.

Registro de las sesiones de calificación final de trimestre

En este documento (Anexo 10) se registran los acuerdos consensuados entre el alumnado en cada clase durante las sesiones finales de trimestre. Se emplea un registro por grupo y por unidad didáctica. Cuando una clase logra que todos los y las estudiantes superen un

reto, obtienen como "premio" el valor de ese reto, es decir, 0,75 puntos para toda la clase. Al final del trimestre, deben generar de manera consensuada unos criterios para su distribución. En la sesión final de evaluación, el alumnado expone argumentos sobre los criterios a seguir para repartir los puntos extra, siendo el diálogo con argumentos de validez el que conduce al consenso. Una vez establecidos los criterios, el alumnado visualiza la tabla y especifica qué alumnos o alumnas recibirán los puntos extra que les permitirán alcanzar la nota superior. Es importante destacar que esta sesión tiene lugar aproximadamente tres sesiones antes de la finalización del trimestre, permitiendo que las calificaciones del alumnado puedan variar, ya que aún hay tiempo para que los compañeros y compañeras ayuden a aquellos que tengan algún reto pendiente, tanto en la clase, como en los recreos o incluso fuera del centro escolar.

Registro de los comentarios en la parte final de las clases en la fase 1 y 3

En la fase 1, en los grupos 2ºA, 3ºB y 6ºA, que implementaban GI, así como en 1ºA y 5ºB, que llevaban a cabo la PEC, y en la fase 3, en los grupos 1ºA y 1ºB, se registraron los comentarios realizados por el alumnado y el voluntariado en la parte final de cada sesión. Esta sección abordaba la evaluación de los puntos R.E.A.R., ofreciendo a cada persona un espacio para expresar sus reflexiones, denunciar algún acto negativo, expresar agradecimientos, valorar su propia mejora o la de los demás, entre otros aspectos. Al término de la sesión, el investigador se reunía con el voluntariado para generar diálogos y contrastar las percepciones respecto a la sesión y los comentarios surgidos al final. Posteriormente, el investigador compartía, a través de correo electrónico, con el voluntariado de la clase correspondiente el documento con los comentarios realizados. De esta manera, el voluntariado tenía la oportunidad de sugerir cambios en las interpretaciones, agregar algún comentario o proporcionar explicaciones adicionales, consensuando así el contenido del documento final entre todos los participantes.

Tabla 18. *Registros de días por clase de los comentarios finales en la fase 1 del curso 2018- 2019.*

AEE	Clase	1ª evaluación		2ª evaluación		Total
		mes	días	mes	días	
2ºA		octubre	29	enero	14 y 28	10
		noviembre	12 y 19	febrero	4, 18 y 25	
		diciembre	10	marzo	10	
3º B		octubre	24	enero	16, 23 y 30	15
		noviembre	6, 14, 21 y 28	febrero	6, 13, 20 y 27	
		diciembre	5 y 12	marzo	5	
6 A		octubre	25	enero	17, 24 y 31	11
		noviembre	8, 15 y 29	febrero	7 y 14	
		diciembre	13	marzo	6	
PEC 1ºA		octubre	24 y 31	enero	9, 16, 23 y 30	19
		noviembre	7,14,21 y 28	febrero	6,13,20 y 27	
		diciembre	5 y 12	marzo	5 y 12	
5ºB		octubre	24	enero	16, 23 y 30	15
		noviembre	6, 14, 21 y 28	febrero	6, 13, 20 y 27	
		diciembre	5 y 12	marzo	5	

Total registros de días, comentarios finales en la fase 1

70

Tabla 19. *Registros por clase de los comentarios finales en la fase 3 del curso 2022-2023*

Clase	1ª evaluación		2ª evaluación		Total
	mes	días	mes	días	
1ºA	noviembre	11,17,18 y 24	enero	13, 26 y 27	20
	diciembre	1,2,9,15 y 16	febrero	2,3,10,14,16 y 24	
			marzo	9 y 10	
1ºB	noviembre	11,15,18 y 29	enero	13,24 y 27	17
	diciembre	2,9 y 16	febrero	3,7,10,13 y 24	
			marzo	3 y 10	

Total registros de días, comentarios finales en la fase 337

El trabajo de campo se ha materializado en un total de 416 registros (ver tabla 10), los cuales se han derivado de diversas fuentes, entre ellas, los registros de retos superados, calificaciones finales, evaluaciones diarias, OPc con registro de comentarios en la parte final de las sesiones, relato comunicativo, grupos de discusión y entrevistas comunicativas.

Análisis de la información

La revisión exhaustiva de la literatura científica se llevó a cabo mediante la exploración de diversas bases de datos, entre las cuales se incluyen Web of Science, Scopus, ProQuest Central, Google Scholar y Dialnet. Las búsquedas abarcaron el periodo comprendido desde el año 2005 hasta junio de 2022. Sin embargo, se incorporaron ciertos artículos previos y posteriores a este intervalo temporal debido a su importancia para el estudio. A continuación, se presenta una tabla detallando las bases de datos utilizadas, las palabras clave empleadas y la cantidad de artículos obtenidos. En el proceso de selección, ante la considerable cantidad de artículos inicialmente encontrados, se llevó a cabo una segunda búsqueda con términos más específicos, lo cual resultó en una reducción significativa en el número de artículos considerados.

Tabla 20. *Revisión de la literatura científica*

Socialización Preventiva de la Violencia		
Bases de datos	Palabras clave	Número de artículos
Web of Science	<i>“domestic violence”</i>	5.524
	<i>“domestic violence” and “sexual assault”</i>	49
Proquest Central	<i>“domestic violence” and “sexual assault”</i>	6.730
	<i>“Education” and “prevention of gender violence”</i>	34
Dialnet	<i>“domestic violence”</i>	538
	<i>“domestic violence” and “sexual assault”</i>	3
Google Scholar	<i>“domestic violence” and “sexual assault”</i>	4.030
	<i>“Education” and “prevention of gender violence”</i>	17
Amistad y aprendizaje		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>“Friendship” and “academic achievement”</i>	10
	<i>“Friendship” and “academic improvement”</i>	0
	<i>“Best friendships”</i>	12
	<i>“Best Friend”</i>	306
	<i>“Best Friend” and “academic achievement”</i>	0
Scopus	<i>“Friendship” and “academic achievement”</i>	14
	<i>“Friendship” and “academic improvement”</i>	0
	<i>“Best friendships”</i>	39
	<i>“Best Friend” and “academic achievement”</i>	0
Google Scholar	<i>“Friendship” and “academic achievement”</i>	2.100
	<i>“Friendship” and “academic improvement”</i>	18
	<i>“Best friendships”</i>	121
	<i>“Best Friend” and “academic achievement”</i>	268

Amistad y prevención		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>"Friendship" and "violence prevention"</i>	1
Proquest	<i>"Friendship" and "violence prevention"</i>	630
Scopus	<i>"Friendship" and "violence prevention"</i>	0
Dialnet	<i>"Friendship" and "violence prevention"</i>	1
	<i>"Relaciones humanas de calidad"</i>	6
Google Scholar	<i>"Friendship" and "violence prevention"</i>	452
	<i>"Peer relations" and "educational context"</i>	67
MDPRC		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>"Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts"</i>	2
	<i>"Anti bullying"</i>	42
	<i>"Conflicts" and "learning communities"</i>	43
Dialnet	<i>"Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje"</i>	1
Google Scholar	<i>"Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje"</i>	4
MDPRC en EF		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>"Dialogic learning" and "Physical education"</i>	2
	<i>"Physical Education" and "Learning Communities"</i>	12
Proquest	<i>"Physical Education" and "Learning Communities"</i>	608
Dialnet	<i>"Physical Education" and "Learning Communities"</i>	17
Google Scholar	<i>"La resolución de conflictos en la educación física"</i>	2
	<i>"Physical Education" and "Learning Communities"</i>	380

Tertulias literarias dialógicas		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>“Dialogic Gatherings”</i>	5
Tertulias pedagógicas dialógicas		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>“Dialogic Teacher Training”</i>	1
Aprendizaje Dialógico		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>“Dialogic learning”</i>	44
Google Scholar	<i>“Dialogic learning”</i>	164
Base Metodológica		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>“Critical Communicative Methodology”</i>	5
Google Scholar	<i>“Critical Communicative Methodology”</i>	15
Agrupamientos escolares		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>“Ability grouping”</i>	115
	<i>“Ability grouping” and “education”</i>	11
Scopus	<i>“Ability grouping”</i>	100
	<i>“Group work and whole-class”</i>	1
Proquest	<i>“Ability grouping”</i>	1.219
	<i>“Ability grouping” and “education”</i>	1.190
	<i>“Ability grouping” and “education” and “group work”</i>	132
	<i>“Group work and whole-class”</i>	48
Google Scholar	<i>“Ability grouping”</i>	687
	<i>“Ability grouping” and “education”</i>	672

Bullying		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>"Bullying"</i>	8.285
	<i>"bullying in the playground"</i>	0
	<i>"Upstanding Behavior"</i>	1
Clima Escolar		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>"School Climate"</i>	797
	<i>"School Climate Research"</i>	4
	<i>"Emotional Climate" and "School"</i>	5
	<i>"School Social Climate"</i>	23
Proquest Central	<i>"School Climate"</i>	8.502
	<i>"School Climate Research"</i>	361
	<i>"Emotional Climate School"</i>	1
	<i>"School Social Climate"</i>	199
Google Scholar	<i>"School Climate"</i>	3.920
	<i>"School Climate Research"</i>	156
	<i>"Emotional Climate School"</i>	1
	<i>"School Social Climate"</i>	77
Educación de calidad		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>"Educational Success"</i>	179
	<i>"Dialogue and Interaction" and "Educational Success"</i>	0

Educación Inclusiva		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>“Education” and “inclusion”</i>	1.788
	<i>“Moving to inclusion”</i>	3
	<i>“Ghetto” and “School”</i>	11
Scopus	<i>“Ghetto School”</i>	13
	<i>“Educación Inclusiva” y “Aprendizaje y participación”</i>	23
Educación Física		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>“Physical education”</i>	13.811
	<i>"Physical education" and "models"</i>	75
	<i>"Physical Education" and "Health promotion"</i>	31
	<i>"Physical education" and “Achievement ”</i>	119
	<i>"Physical education" and “Prevention and conflict resolution”</i>	2
	<i>"Physical education" and "Conflict resolution in schools"</i>	1
	<i>"Physical education" and "Dialogic learning"</i>	2
	<i>"Physical education" and "Personal and social development"</i>	3
	<i>“Quality Physical Education”</i>	40
	<i>"Physical education" and “Prevention and conflict resolution”</i>	0
Scopus	<i>"Physical education" and " Conflict resolution in school"</i>	0
	<i>"Physical education" and "Dialogic learning"</i>	1
	<i>"Physical education" and "Personal and social development"</i>	2
	<i>“Quality Physical Education”</i>	41
Proquest	<i>“Inclusive Physical Education”</i>	84
	<i>"Physical education" and “Prevention and conflict resolution”</i>	8
	<i>"Physical education" and " Conflict resolution in school"</i>	0
	<i>"Physical education" and "Dialogic learning"</i>	24

Google Scholar	<i>"Physical education" and "Personal and social development"</i>	253
	<i>"Physical education" and "Prevention and conflict resolution"</i>	3
	<i>"Physical education" and "Conflict resolution in school"</i>	0
	<i>"Physical education" and "Dialogic learning"</i>	14
	<i>"Physical education" and "Personal and social development"</i>	149
	<i>"Quality Physical Education"</i>	268

EF convivencia y aprendizaje			
Bases de datos	Palabras clave	Nº de	artículos
Web of Science	<i>"Physical education" and "Relationships" and "Learning"</i>		9
	<i>"Physical education" and "Relationships"</i>		147
	<i>"Physical education" and "Coexistence"</i>		3
	<i>"Physical education" and "Strategies"</i>		151
	<i>"Coexistence" and "Physical education" and "Learning"</i>		1

Grupos Interactivos		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>"Interactive groups"</i>	44
Proquest	<i>"Interactive groups"</i>	361
Google Scholar	<i>"Interactive groups"</i>	235

Grupos Interactivos en EF		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>"Physical Education" and "interactive groups"</i>	2
	<i>"Learning Communities" and "physical education"</i>	12
Google Scholar	<i>"Physical Education" and "interactive groups"</i>	9
	<i>"Learning Communities" and "physical education"</i>	380

Participación Educativa de la comunidad		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>"Learning communities"</i>	981
	<i>"Educational community participation"</i>	1
	<i>"Parental Involvement" and "education"</i>	132
	<i>"Parental Involvement" and "education" and "improvement"</i>	0
Scopus	<i>"Learning communities"</i>	2.708
	<i>"Educational community participation"</i>	0
	<i>"Parental Involvement" and "education"</i>	1.663
	<i>"Parental Involvement" and "education" and "improvement"</i>	93
Proquest	<i>"Learning communities"</i>	14.434
	<i>"Educational community participation"</i>	7
	<i>"Parental Involvement" and "education"</i>	13.681
	<i>"Parental Involvement" and "education" and "improvement"</i>	5.212
Google Scholar	<i>"Learning communities"</i>	6.090
	<i>"Educational community participation"</i>	1
	<i>"Parental Involvement" and "education"</i>	25
	<i>"Parental Involvement" and "education" and "improvement"</i>	92
Participación Educativa de la comunidad en EF		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>"Parents" and "Physical education"</i>	33
	<i>"Families" and "Physical education"</i>	5
Scopus	<i>"Parents" and "Physical education"</i>	29
	<i>"Families" and "Physical education"</i>	17
Proquest	<i>"Parents" and "Physical education"</i>	18.746
	<i>"Parents in physical education"</i>	3
	<i>"Families" and "Physical education"</i>	10.379
Dialnet	<i>"Práctica físico-deportiva" y "Aprendizaje dialógico"</i>	0

	“Actuaciones educativas de éxito” y “Educación física”	4
Google Scholar	<i>“Inclusive Interactive Learning”</i>	0
	<i>“Parents in physical education”</i>	1

Necesidades Educativas Específicas		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>“Special educational needs”</i>	908
	<i>“Interactive learning” and “Improvement of students with disabilities”</i>	1
Scopus	<i>“Special educational needs”</i>	1.054
	<i>“Inclusive Interactive Learning”</i>	2
Proquest	<i>“Special educational needs”</i>	5.070
	<i>“Inclusive Interactive Learning”</i>	0

Violencia de género		
Bases de datos	Palabras clave	Nº de artículos
Web of Science	<i>“Isolating Gender Violence”</i>	2

Partiendo de las hipótesis y de los objetivos de la investigación, en el marco teórico se exponen las evidencias científicas con la finalidad de fundamentar y concretar el ámbito de investigación de esta tesis doctoral. Sobre la base del marco teórico se establecen las categorías que van a ser analizadas, para así poder mostrar los resultados detectados y poder concluir los argumentos que se relacionan con los objetivos del estudio. Estas categorías de análisis pueden desglosarse en subcategorías permitiendo así un análisis más detallado de cada categoría (Joan Bellavista, Carmen Elboj, Carme García Yeste y Beatriz Villarejo, 2022). El análisis de la información es llevado a cabo desde los postulados de la MC (Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006), estableciendo un cuadro o matriz con diferentes niveles de análisis, en el cual se establecen categorías y los dos elementos esenciales de la MC: la dimensión exclusora y la dimensión transformadora.

Tabla 21. *Cuadro de análisis.*

CATEGORÍA	Mejora en la capacidad de resolución de retos físicos				Nuevas relaciones			Solidaridad		Convivencia		
SUBCATEGORÍAS	Esfuerzo	Espíritu de superación	Motivación	Autoestima y empoderamiento	Amistad	Protección	Transferencia a otros espacios más allá de la clase de EF	Ayudar	Animar	Sentirse bien	Buena actitud	Posicionamiento
Dimensión transformadora	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Dimensión exclusora	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24

En el primer momento del proceso de análisis, se inicia con la transcripción de la información recopilada a través de diversas grabaciones, que incluyen entrevistas, relatos

y grupos de discusión. Estas grabaciones se realizaron utilizando dos medios: grabación de audio y pantalla mediante *Google Meet*, y grabación de audio mediante notas de voz vía smartphone. Posteriormente, se procede a la fase de codificación, asignando una referencia o código a cada transcripción (véase punto 3.5) y estableciendo las categorías de análisis. De esta manera, se seleccionan las unidades de análisis (palabras, frases y párrafos) que merecen una mayor discusión y debate, excluyendo las meras anécdotas. Las unidades seleccionadas se relacionan con un código, es decir, con una categoría y dimensión. Es posible que una unidad de análisis contenga dos o más códigos, ya que en una misma unidad pueden manifestarse dimensiones exclusoras y transformadoras, o varias características de la investigación.

Para la codificación, se ha empleado el software *Maxqda Analytics Pro 2020*, versión 20.4.2., y también se ha llevado a cabo de manera personal por el investigador. Posteriormente, se elaboró un informe que incluía el cuadro o matriz de análisis, la interpretación de las categorías y subcategorías, y su relación con la información obtenida a lo largo de la investigación. El objetivo era debatir y contrastar las interpretaciones con las personas participantes en la investigación. Para este propósito, siguiendo los postulados de la MC, se configuró un consejo asesor compuesto por tres representantes del alumnado y tres del voluntariado participante a lo largo de las tres fases de la investigación, además de tres asesores externos y el investigador.

Una vez contrastadas las interpretaciones, se procede a redactar los resultados de la investigación y la discusión de los mismos. Es importante señalar que la información cuantitativa obtenida de los registros no requirió tratamiento estadístico, por lo que el apoyo de la hoja de cálculo fue suficiente para extraer la información relevante y analizarla posteriormente desde una perspectiva comunicativa, según lo referenciado anteriormente.

Categorías y subcategorías

En las columnas, se han dispuesto los cuatro aspectos o categorías fundamentales que constituyen el foco de nuestro análisis, a saber: mejora en la superación de los retos físicos, nuevas relaciones, solidaridad y convivencia. Estos cuatro aspectos esenciales se desglosan en un total de doce subcategorías, las cuales desempeñan un papel crucial al precisar y delimitar las contribuciones obtenidas a través de las distintas técnicas de recopilación de información (véase punto 3.5). El objetivo principal es presentar y cruzar

los datos, facilitando así la extracción de conclusiones que respalden o cuestionen las hipótesis de estudio. Dichas subcategorías son las siguientes: esfuerzo, espíritu de superación, motivación, autoestima y empoderamiento, amistad, protección, transferencia a otros espacios, ayudar, animar, sentirse bien, buena actitud y posicionamiento

En las filas de la matriz, se han dispuesto la dimensión transformadora (casillas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12), que engloba las actuaciones, situaciones, hechos y actos comunicativos propicios para mejorar la convivencia y el aprendizaje, generando un contexto que promueve la mejora de las relaciones y el sentimiento de amistad. En la última fila, se encuentra la dimensión exclusora (casillas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24), que representa barreras que limitan, dificultan o impiden el progreso en el aprendizaje y la convivencia, obstaculizando la formación de relaciones amistosas. El análisis y categorización de los datos recopilados se orientan hacia el establecimiento de relaciones entre las distintas categorías, proporcionando evidencias sobre el impacto que las AEE han tenido en el aprendizaje y en la mejora de las relaciones en la clase de EF.

Mejora en la capacidad de resolución de retos físicos.

En esta columna se han registrado los aspectos que mejoran la habilidad para superar un reto físico, indicativo de un proceso de aprendizaje. En contraposición, también se han incluido las prácticas que no generan mejoras y, por consiguiente, no contribuyen al aprendizaje.

Subcategorías

- *Esfuerzo* (casillas 1 y 13): la dimensión transformadora (casilla 1) aborda la actitud positiva y persistente frente a las dificultades, evidenciando una búsqueda constante del éxito. Contrariamente, la dimensión exclusora (casilla 13) incluye el desánimo, el abandono y la negativa a practicar el reto como obstáculos para la mejora y el aprendizaje.
- *Espíritu de superación* (casillas 2 y 14): la dimensión transformadora (casilla 2) engloba el pensamiento optimista del alumno o alumna, creyendo en su capacidad para dominar habilidades difíciles mediante una práctica constante. En contraste, la dimensión exclusora (casilla 14) incorpora actitudes que justifican la falta de esfuerzo ante desafíos complejos.

- *Motivación* (casillas 3 y 15): recoge, como aspecto transformador (casilla 3), la ilusión y la participación activa. En cambio, como aspecto exclusor (casilla 15), se destacan el desinterés y la desidia.

- *Autoestima y empoderamiento* (casillas 4 y 16): la dimensión transformadora (casilla 4) abarca actitudes que reflejan la confianza en la capacidad de realizar acciones previamente consideradas imposibles y sentirse valorado o valorada por los o las demás, influyendo positivamente en la actitud hacia la dificultad motriz. En la dimensión exclusora (casilla 16), se registran actitudes, discursos o situaciones que generan la percepción de incapacidad para enfrentar con éxito un reto, afectando la autoestima y la capacidad de abordar la dificultad, lo que resulta en la ausencia de mejora en el.

Nuevas relaciones.

En la categoría "Nuevas relaciones," se analizan aspectos que contribuyen a conocer mejor a compañeros o compañeras con los que antes no se tenía tanta relación y aquellos que pueden favorecer o limitar la apertura hacia nuevas relaciones.

Subcategorías

- *Amistad* (casillas 5 y 17): esta columna, dimensión transformadora (casilla 5), comprende hechos, actos o palabras que fortalecen el sentimiento de amistad entre personas, así como aquellos que propician establecer nuevas relaciones o aumentar la interacción con personas con las que antes no se tenía tanto trato. La dimensión exclusora (casilla 17) incluye actitudes negativas en el trato que pueden obstaculizar la formación o consolidación de amistades.

- *Protección* (casillas 6 y 18): la dimensión transformadora (casilla 6), engloba actitudes de defensa hacia cualquier persona que sea víctima de un acto negativo, el respaldo a amigos o amigas, el posicionamiento ante la violencia y la capacidad para crear un entorno seguro. Por el contrario la dimensión exclusora (casilla 18) refleja la ausencia de posicionamiento activo ante situaciones violentas o actos negativos.

- *Transferencia a otros espacios más allá de la clase de EF* (casillas 7 y 19): recoge, como aspecto transformador (casilla 7) el traslado de relaciones existentes o recién formadas a otras clases o entornos, evidenciando la continuidad de las interacciones

Solidaridad.

En esta columna se exploran elementos transformadores relacionados con la dedicación de tiempo a otras personas, no se entiende como gesto de solidaridad dentro de la dimensión transformadora el hacer una actividad, tanto en parejas como en grupo, en la cual todos y todas salen beneficiados y/o beneficiadas. Se contrastan con elementos exclusores que implican actitudes de aislamiento o exclusión hacia algún compañero o compañera.

Subcategorías

- *Ayuda* (casillas 8 y 20): la dimensión transformadora (casilla 8), involucra acciones en las que se dedica tiempo a compañeros o compañeras con el objetivo de contribuir a su mejora. Por el contrario, la dimensión exclusora (casilla 20) comprende actitudes en las que un alumno o alumna se niega a prestar ayuda a quien la necesita, evidenciando falta de solidaridad.
- *Animar* (casillas 9 y 21): la dimensión transformadora (casilla 9) implica ofrecer apoyo, aliento o estímulo a un compañero o compañera para motivar su participación y mejora. La dimensión exclusora (casilla 21) incluye actitudes desmotivadoras, como decir a alguien que no será capaz de superar un reto, lo que propicia desánimo y la renuncia al reto, resultando en la ausencia de mejora y aprendizaje.

Convivencia.

En esta columna, identificaremos como dimensión transformadora aquellas acciones, expresiones o hechos que contribuyen a la creación de un entorno caracterizado por la tolerancia y el respeto hacia la diversidad. Asimismo, se abordarán las actitudes favorables hacia otras personas, mientras que cualquier manifestación de actitud negativa será considerada dentro de la dimensión exclusora.

Subcategorías

- *Sentirse bien* (casillas 10 y 22): la dimensión transformadora (casilla 10) se identifican los componentes que contribuyen a la percepción de valoración y comodidad del alumnado en el contexto de las clases de EF y en la casilla 22 los elementos que denotan sentimiento de soledad, sensación de peligro o indefensión de alguna persona.

- *Buena actitud* (casillas 11 y 23): la casilla 11 se reserva para aquellos elementos transformadores asociados a actitudes positivas, incluyendo la predisposición a ofrecer ayuda y la valoración de la mejora de un compañero o compañera. En la casilla 23, se contemplan los elementos excluyentes, destacando insultos y otras manifestaciones de comportamiento negativo.
- *Posicionamiento* (casillas 12 y 24): la dimensión transformadora (casilla 12) engloba elementos que reflejan un posicionamiento activo frente a la violencia, como la denuncia de actos violentos y la defensa de la víctima. Por el contrario, la dimensión excluyente (casilla 24) incluye la falta de defensa hacia aquellas personas que la necesitan y la ausencia de denuncia de injusticias, lo cual denota la carencia de un posicionamiento activo frente a la violencia.

3.5 Criterios éticos de la investigación

Conforme a las directrices establecidas por la Comisión Europea, según el documento “*Ethics in Social Science and Humanities*”, se destaca la “obligación primordial de proteger el bienestar y la seguridad de los participantes y garantizar que sean tratados con justicia y respeto” (European Commission, 2021, p. 5). En consonancia con estos principios éticos, la presente tesis doctoral integra y considera los protocolos éticos que aseguran la confidencialidad de los y las participantes y el respeto a los derechos humanos fundamentales.

En sintonía con la Declaración de Helsinki, específicamente en su punto 24, donde se prescribe que “deben tomarse toda clase de precauciones para resguardar la intimidad de la persona que participa en la investigación y la confidencialidad de su información personal” (Asociación Médica Mundial, 2017), se han implementado medidas para salvaguardar la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes, procediendo a la sustitución de los nombres por sus respectivas iniciales.

Es imperativo resaltar que todo el alumnado participante en la investigación ha sido debidamente informado sobre la naturaleza y objetivos de la misma. Los padres y madres de los y las participantes han otorgado su consentimiento informado mediante la firma de un documento que comprende la información básica acerca de la investigación, incluyendo la posibilidad de retirar la participación en cualquier momento antes de la

publicación de la tesis doctoral. Por otro lado, el voluntariado que ha participado en los GD, en los Rc y en las Ec ha formalizado su compromiso mediante la rúbrica del documento de consentimiento informado, el cual detalla su participación en la investigación y la metodología empleada para la recopilación de datos. De manera paralela, la presencia del voluntariado en el entorno escolar ha sido respaldada por la obtención de un seguro de responsabilidad civil, ofreciendo cobertura en caso de cualquier eventualidad o accidente acaecido durante su participación en las actividades de investigación.

De esta manera, la presente investigación se ajusta a los imperativos ético-legales, y atiende meticulosamente al componente ético vinculado al respeto escrupuloso de los derechos inherentes a los y las participantes de la investigación.

4. RESULTADOS

Es viviendo -no importa sin con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos- la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece.

(Paulo Freire, 2010, pp. 83 y 84)

A continuación, se presentan los resultados derivados del análisis de la información recabada mediante las técnicas de investigación implementadas a lo largo de las tres fases cronológicas delineadas (Fase 1: Primer y segundo trimestre del curso 2019-2020; Fase 2: Últimas seis semanas del curso 2021-2022; y Fase 3: Curso 2022-2023), siguiendo el marco codificado delineado en el apartado 3.5 y representado en la tabla 9.

Este capítulo sustenta los resultados mediante citas extraídas del trabajo de campo que ejemplifican los elementos identificados, alineándose con las codificaciones previamente descritas. Las citas, transcripciones literales de las contribuciones de los y las participantes en el trabajo de campo, respaldan cada categoría configurada a partir de diversas subcategorías. Estas subcategorías engloban los resultados obtenidos mediante instrumentos cualitativos, mostrando las diversas contribuciones de los y las participantes en la investigación. Además, se integran datos recogidos a través de instrumentos cuantitativos, como las calificaciones obtenidas por los grupos experimental y control en las diversas evaluaciones.

Al cierre de esta sección, se presentan tablas y gráficas que muestran los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas, para poder contrastar los datos obtenidos mediante la investigación cualitativa con el aspecto cuantitativo. Este enfoque permite evaluar si los resultados cualitativos coinciden con las calificaciones alcanzadas por el alumnado.

4.1 Mejora en la capacidad de resolución de retos físicos.

Este apartado corresponde a la categoría enfocada en la mejora del alumnado en la resolución de retos, delimitada mediante cuatro variables: el esfuerzo, el espíritu de superación, la motivación y, en última instancia, la autoestima y empoderamiento. El propósito subyacente consiste en evaluar si la implementación de las AEE que tienen lugar en el área de la EF incide en la presencia de estos aspectos entre los alumnos y alumnas, así como determinar si dichos aspectos conducen a la mejora en la capacidad para afrontar con éxito retos físicos de considerable complejidad.

En esta sección, se incorporarán las contribuciones de los diversos agentes educativos que participan en la investigación, junto con las calificaciones finales del alumnado. Este enfoque permitirá verificar la presencia o ausencia de mejoras y, en caso afirmativo, discernir si dichas mejoras se reflejan en las calificaciones obtenidas por el alumnado.

4.1.1 Esfuerzo

Es importante destacar que a lo largo del desarrollo de la investigación se ha evidenciado una saturación de verbatos que se clasificarían dentro de la categoría conceptual de "esfuerzo". A continuación, se presentan algunos ejemplos de estos testimonios.

Dimensión transformadora

La presencia de familiares aumenta el esfuerzo

La presencia de voluntarios y voluntarias en el aula de EF propicia un aumento en la capacidad de esfuerzo del alumnado, “pues... eh... me esfuerzo más y me ayudan más mi padre y mi madre y toda la familia... y la clase” (GD2A3, 292-293, 1 y 8). Esta percepción de la capacidad de esforzarse y su correlación con la presencia de las familias en la clase es asimismo compartida por los padres y las madres.

Por la experiencia que he tenido en este mes y medio, yo creo que se fomenta diferentes valores en niños y en las niñas del grupo, es decir, la solidaridad, el compañerismo, el esfuerzo, tanto individual como el esfuerzo colectivo, la constancia. Yo creo que todos esos valores se incrementan si hay algún familiar que participa en los grupos, porque yo la experiencia que he tenido es que los chicos y las chicas son muy demandantes, es decir, te reclaman mucho a la hora de afrontar los retos, entonces pienso que sí que propician las ayudas y se incrementan, digamos se potencian este tipo de valores si hay algún familiar externo. (Ec3P3, 8-14,1)

La valoración del esfuerzo individual por parte de cada estudiante se manifiesta de manera personal, “hoy he superado el reto de la comba cruzada, le he hecho muchas veces y estoy mejorando” (OPcA1,59 y 60 , 1) y “ hoy he superado el de las cruzadas y es porque siempre he ido a ese reto” (OPcA1, 61, 1). Al mismo tiempo, este esfuerzo individual es objeto de reconocimiento tanto por parte de los compañeros y compañeras, “hoy M. se ha esforzado más para superar los retos” (OPcA1, 55, 1), como por parte del voluntariado, “ I. hoy se ha esforzado mucho en el reto del zig-zag y lo ha superado” (OPcA1, 58 , 1).

Es pertinente señalar que el esfuerzo individual no solo impacta al o la estudiante que lo realiza, sino que también influye en el grupo. En este sentido, el esfuerzo deja de concebirse exclusivamente como una entidad individual, “me cuestan los retos, pero me esfuerzo, practico más y los voy consiguiendo” (OPc1A, 13, 1), transformándose en un esfuerzo grupal, “...yo creo que se fomenta diferentes valores en niños y en las niñas del grupo, es decir, la solidaridad, el compañerismo, el esfuerzo, tanto individual como el esfuerzo colectivo, la constancia” (Ec3P3, 8-14,1).

La presencia de voluntarios y voluntarias crea un entorno propicio para la valoración del esfuerzo, incitando a que, cuando un grupo clase decide emprender esfuerzos para alcanzar mejoras, cada estudiante adopta la correspondiente actitud, “yo he estado en el reto de las cuerdas y, en general, todos se esforzaban mucho” (OPc3A, 157 y 158,1). Esta dinámica beneficia de manera particular al alumnado inicialmente menos capacitado, “me ha gustado que no sólo es importante el esfuerzo individual de cada alumno por conseguir el reto. El esfuerzo también se hace como grupo, y eso ayuda y motiva a los alumnos a los que les pueda costar un poco más conseguirlo” (OPc1M, 33-35, 1).

El resultado de este esfuerzo y persistencia en la práctica motriz es un aumento en el aprendizaje, “hemos mejorado toda la clase de tanto hacerlo” (OPc1A, 29, 1). Se establece, por ende, una correlación entre esfuerzo, interés y aprendizaje, la cual es verbalizada y apreciada por el voluntariado, “se esfuerzan un montón y son un grupo genial. Ponen mucho interés, así tenéis los resultados que tenéis, así llegan los resultados. ¡Enhorabuena!” (OPc3M, 133-135, 2).

La presencia de voluntarios y voluntarias en el aula conlleva una relación entre la emoción y el esfuerzo desplegado. Un ejemplo revelador de esta conexión se observa en la declaración de una madre voluntaria en GI en la clase de 4ºB durante la fase 2, quien señalaba que “sí que veo que se emocionan mucho más, que participan, que participan, eh, la emoción de que vienes a echarle una manita y el esfuerzo, o sea, claro” (Ec1M1, 14-16, 1).

Las AEE promueven la solidaridad, la constancia y el esfuerzo

La solidaridad, la constancia y el esfuerzo están presentes en el alumnado a la hora de realizar las AEE. Un voluntariado lo destacaba de la siguiente manera.

A nivel personal, para mí ha sido muy enriquecedor, primero porque no conocía a los compañeros de P. en el colegio y a nivel personal ha sido muy enriquecedor, es un grupo que me ha gustado mucho, son muy agradables todos y el hecho de que participe un padre en estos GI yo creo que lo que hace es potenciar aún más los valores que ellos ya tienen. Es decir, los valores del trabajo, de la superación ante una dificultad que es conseguir un reto, en la solidaridad, la constancia, el esfuerzo. Todo esto que yo ya he percibido en ellos desde el principio, el hecho de que haya una persona externa, que sea el padre o la madre de algún alumno, pues yo creo que lo que hace es potenciar un poquito todos estos valores. Yo creo que les gusta, se motivan aún más a la hora de superar los retos y te hacen partícipes de sus retos porque son muy demandantes para que les ayudes a superar el reto. (Ec3P, 108-116, 11)

La práctica con compañeros y compañeras es aliciente para el esfuerzo individual.

El ejemplo y acompañamiento de los y las iguales parece servir también como aliciente para el esfuerzo.

Porque yo voy buscando gente y como I. lo supera muchas veces y demasiado rápido, y como le sale bien, pues yo voy haciendo con él y practicamos hasta que nos sale, y a mí al principio me resulta un poco difícil pero luego ya lo voy practicando con él, practicando hasta que al final sale y ya lo supero, y también eso te da más confianza y luego también tú te ves más capaz de hacer cosas más difíciles. (GD3A7, 287-290, 1, 2, 3, 4 y 8)

Cuando el esfuerzo es considerado como un requisito para conseguir los objetivos pasa a ser puesto en valor tanto por el voluntariado “se esfuerzan mucho” (OPcP1, 5, 1) “en el reto que yo estaba han estado todo el rato practicando” (OPcM1, 54, 1), como por el alumnado “los compañeros se esfuerzan mucho para conseguir los retos” (OPcA1, 38, 1), “me ha gustado que L. casi supere el reto de la cruzada, porque se ha esforzado mucho” (OPcA1, 35, 1).

Aumento del esfuerzo colectivo e individual conlleva una creación de sentido

El esfuerzo es una condición necesaria para generar aprendizaje motriz y tanto el alumnado como el voluntariado lo tiene claro, “L. se ha esforzado mucho más que otros días y ha superado dos retos” (OPc2A, 17 y 18, 1), “V. se ha esforzado mucho y ha superado el reto de los conos” (OPc2A, 25, 1), “todos los que le faltaba algún reto se han esforzado mucho, los otros, todos han ayudado mucho. Hoy he visto muy buena actitud” (OPc2M, 59-61, 1). Es por esto que la capacidad de esfuerzo se visibiliza y valora por los compañeros y compañeras, “V. se ha esforzado mucho” (OPc2A, 8, 1), “N. se ha esforzado mucho más” (OPc2A, 7, 1), “J. se ha esforzado mucho, antes con J., L. y V. charlábamos mucho y ahora no” (OPc2A, 10 y 11, 1), “cada viernes nos esforzamos más” (OPc6A, 71, 1), “cada clase nos esforzamos más, a la primera clase nadie lo había superado, pero al ver que otros lo superan piensas que tú también puedes” (OPc6A, 76-78, 1), de igual manera es valorado por el voluntariado “se esfuerzan mucho” (OPc1P, 1, 1).

No obstante, la valoración del esfuerzo no está exenta de un pensamiento crítico por parte del alumnado, como ejemplo el diálogo que tuvo lugar en la fase 1 entre dos alumnos de segundo.

C.: Hoy la gente se ha esforzado mucho más, pienso que es para subir nota.

J.: No estoy de acuerdo con C., no es la nota, en los últimos días mucha gente me ha ayudado. Me he esforzado más, he superado los retos y me he sentido el más satisfecho del mundo. Hay más ayudas, hay más gente que lo ha superado y es más fácil para mí. (OPc2A, 103- 110, 1)

Dimensión exclusora

La percepción individual de no sentirse capaz de realizar un acto motriz complejo puede servir como factor limitante para el esfuerzo, no obstante, un contexto de ayuda y ánimo puede empoderar al alumno o alumna transformando dicha percepción. A lo largo de la recogida de datos en el trabajo de campo solamente se ha registrado un comentario que pudiera servir de barrera al esfuerzo.

No, que yo decía que estoy de acuerdo con ellas, hay poco más que decir, por ejemplo en R. que ha comentado M. es verdad que es uno de los que ha cambiado mucho, que empezó con el “paso de esto” pero además “no intentes ayudarme, es que no quiero probar” así, a las últimas veces en EF, vamos, verlo saltar a la comba, pasar el reto conmigo y decir ¿éste es R.? no puede ser, pero además contento, haciéndolo y animándole gente alrededor, eso era lo último que pensaba yo ver de R., porque empezó con “es que esto no va conmigo y no lo voy ni a intentar ni vengas a que lo intente ni que venga nadie pero ni sus compañeros, no aceptaba nada y.... y vamos y entrar por la puerta y venir a decir “tengo conseguido ... y me faltan no sé cuántos retos” y ponerse a la comba y saltar a la comba contento, o sea que sí que se nota mucha mejoría, mucho, mucho. (GD2M2, 376-384, 3,4,9, 13 y 15)

4.1.2 Espíritu de superación Dimensión transformadora

El análisis de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de recogida de información señala la presencia de un espíritu de superación en el alumnado, vinculado a unos objetivos compartidos, a la presencia de los voluntarios y voluntarias, y al contexto de ayudas que se genera.

El espíritu de superación requiere de constancia y perseverancia, cuando el objetivo es el dominio de una habilidad y ésta tiene un valor social. El esfuerzo por superarse se convierte en una realidad que es valorada tanto de manera individual, por el propio alumno o alumna “he estado muchos días dando toques con la raqueta y ahora hago más y me siento mejor” (OPcA1, 28, 2), como por el resto de compañeros y compañeras “me ha gustado que P., G. y E. estén aprendiendo porque son a los que más les cuesta

aprender” (OPcA1, 43 y 44, 2) y por el voluntariado “N. ha estado toda la hora saltando a la cuerda, ha tenido mucha constancia” (OPcM1, 32, 2).

El espíritu de superación conlleva la constancia en el esfuerzo y de esta manera es más fácil conseguir un aumento en el aprendizaje, aunque la dificultad de la acción motriz sea elevada “D. ha estado todo el rato insistiendo con el reto de las dos pelotas hasta que lo ha conseguido” (OPcM1, 33 y 34, 2) “he superado el reto de raquetas porque he estado todo el rato practicando” (OPcA1, 52, 2), “veo que se superan y lo consiguen” (OPcM6, 4, 2).

Interdependencia positiva

El espíritu de superación individual parece influenciado por el grupo, de tal manera que, si el grupo tienen la intención de superarse y mejorar, si entienden el reto como un objetivo compartido esto influye en cada alumno y alumna.

Yo lo que he observado es que incluso, en algún reto que realmente habían niños que les costaba muchísimo no solo terminar el reto sino simplemente comenzarlo, por ejemplo, los zancos, que tú les veías que sería casi imposible superarlo, pero ellos tenían esa voluntad y ese interés en no desfallecer, en intentarlo constantemente...y que haya alguien, digamos, también veo los retos no como un objetivo individual para ellos sino es objetivo también compartido, eh... yo para lograr mis objetivos necesito el apoyo de un compañero, es decir, no es un objetivo individual sino son como objetivos compartidos, es decir, no tengo que superar solo mis retos, sino que tengo que superar mis retos con el apoyo de mis compañeros, pero también tengo que apoyar a mis compañeros para que ellos superen sus retos. Entonces, es como un objetivo compartido más que un objetivo individual. (Ec3P3, 29-37, 2)

Objetivos proximales y con dificultad

El espíritu de superación viene condicionado por la dificultad de la tarea a realizar, en el caso de los retos en EF el nivel de complejidad de las tareas motrices a ejecutar es alto. En la fase 1 de la investigación un voluntario, que es profesor de EF en segundo ciclo de la ESO y Bachillerato en un instituto, lo expresaba cuando en la asamblea final de clase le decía al alumnado de sexto “estáis haciendo cosas que a los alumnos de bachillerato les costaría mucho y algunos ni lo conseguirían” (OPc6P, 1-3, 2).

La presencia de voluntariado genera un espíritu de superación en el alumnado

La presencia de voluntarios y voluntarias hace que el alumnado esté más motivado y esto a su vez consigue que se genere en los alumnos y las alumnas un espíritu de superación

que, unido a las ayudas que ofrece el voluntariado, genera una mejora en el aprendizaje “mejoramos porque las voluntarias nos ayudan y no paramos de hacerlo” (OPcA1, 53, 2 y 8). Esta actitud del alumnado es valorada públicamente por el voluntariado, como cuando una madre expresaba en la parte final de la sesión, “estoy alucinando con la constancia que tiene el alumnado” (OPcM1, 63, 2), otra voluntaria destacaba la constancia en el esfuerzo y la persistencia en el intento “hay gente que, aunque le cueste la comba lo intenta y eso me ha gustado mucho. Os animo a que os esforcéis” (OPcM1, 88 y 89, 2).

La relación entre espíritu de superación y la presencia de voluntarios y voluntarias en las clases de EF es manifestada por una madre voluntaria de la fase 3.

Continuamente quieren superarse, quieren superar los retos y siempre se apoyan mucho con los padres que vamos de colaboradores. Ellos al final siempre agradecen el que esos padres, de alguna forma u otra, les hacen que ellos superen esos retos. Como que estamos más pendientes de ellos, tienes un grupo más reducido y eso les va animando e intentan superarlos. (GD1M18, 9-12, 2)

Dimensión exclusora

A lo largo de la investigación no se ha recogido ningún comentario referente al espíritu de superación que pudiera englobarse dentro de la dimensión exclusora.

4.1.3 Motivación

A lo largo de la investigación los voluntarios y voluntarias que acudían a las sesiones de EF, ya sea para la realización de GI como la PEC, han destacado la motivación que tiene el alumnado, motivación que en sus aportaciones han relacionado con la presencia de los voluntarios y voluntarias, con las ayudas, el interés, con la creación de un contexto seguro y de constantes apoyos y con el establecimiento de objetivos compartidos y que puedan ser alcanzados en el medio plazo. Ante la pregunta “¿y esa motivación de dónde viene? ¿eso qué es?” un alumno de segundo decía “cuando los demás hacen las cosas, el otro lo ve y al final dice “lo puedo conseguir”” (GD2A6, 208-209, 2 y 3).

Dimensión transformadora

Presencia de voluntariado fomenta motivación en el alumnado

La presencia de familiares en el aula propicia un aumento en la motivación entre el alumnado “el niño siempre intenta agradar a los mayores, sobre todos si es su padre o un padre que conoce, pues... como que quiere enseñar sus logros y, pues eso, seguramente

se motivan más” (GD1M19, 5-7, 3). Una voluntaria de 3º y 5º de la fase 1 de la investigación lo expresaba de la siguiente manera.

Luego la familia también dinamiza las interacciones entre el alumnado, eh... es un apoyo para una atención individualizada en las clases, como también hemos hablado, y es una motivación para los niños y niñas, ya sea porque sea su madre, o su padre, o su hermano o porque es un familiar que a los niños, al fin y al cabo, les resulta familiar esa persona “es el padre de tal, es la madre de tal” y eso crea una familiaridad también y una cercanía, yo por ejemplo les he cogido mucho cariño a los niños y las clases de quinto, por ejemplo, vamos ¡tengo un cariño a todo el curso de quinto que vamos!. (RcM11, 252-258, 3)

En la misma línea una madre de cuarto, voluntaria en la fase 2 y 3 del trabajo de campo, señalaba el beneficio de la presencia de familiares en el aula.

Entonces yo lo veo positivo, creo que es necesario en EF si hay retos, el tema de la colaboración de los padres porque si no, no se puede llegar a todos y, a veces, han conseguido retos, y yo entiendo que no se pueden ver a todos a la vez, y estás ayudando a unos y te das cuenta de que el de allá está consiguiendo, pero mientras a lo mejor tú estás anotando o resolviendo un problema o lo que sea, entonces no se puede, es importantísimo. Y a lo mejor, incluso los niños, se motivarían más, a lo mejor no llegarían hasta el final del trimestre para superar los retos, sino que sería antes, porque ya desde el principio están más motivados y algunos superan los retos, pero como no se les ve no vale. Entonces lo van a repetir y no les sale, y es una pena, porque lo han hecho, entonces esto ayuda a que estén más controlados y estén más encima cada uno de cada reto que están haciendo. (Ec4M5, 234-250, 3)

El alumnado tiene claro que la presencia de los voluntarios y voluntarias les hace aprender más, lo que hace que su motivación aumente “estamos avanzando mucho cuando vienen las madres y los padres. Cada vez supero más retos” (OPcA1, 46 y 47, 3), es por esto que el alumnado desea la presencia de voluntarios en las clases, “me gusta que vengan los voluntarios, superamos más retos. Así todos los superaremos y pondremos retos más difíciles” (OPcA1, 49 y 50, 3) “gracias a los voluntarios estamos aprendiendo más” (OPcA1, 8, 3), “me ha gustado que vengan los adultos porque aprendemos más rápido” (OPcA1, 70, 3). En la fase 3, en la cuarta sesión de GI una alumna de primero había notado la diferencia y lo expresaba de la siguiente manera “gracias a los voluntarios estamos aprendiendo más” (OPcA1, 4, 3). Los voluntarios y voluntarias perciben esa motivación en el alumnado y lo expresan públicamente “trabajan muy ilusionados, son muy participativos” (OPcM1, 40, 3)

La creación de un contexto seguro y de apoyo favorece la motivación y la eliminación de barreras que se impone el propio alumnado.

...están teniendo tan buenos resultados como están habiendo, (...) si no se hubiese creado ese clima, ese ambiente, se pondrían ellos mismos muchas más barreras y no llegarían a hacer cosas que ellos mismos cuando acaban y alguno de ellos en un principio han estado frustrados, a priori, y luego están eufóricos, porque ven que han podido conseguir algo que pensaban que no, porque, yo creo, que a veces uno se da cuenta que no se le da bien una cosa pero si tú, además, a eso le unes el miedo, pues a que se rían de ti, eh.. puedan decir que no sabes hacer algo y como ellos saben que es al contrario, no es que no va a ocurrir sino que va a venir y te va a ayudar y, además es que se alegran, cuando ven que han ayudado a alguien y lo ha conseguido (...) no es el mismo ambiente en otros ámbitos que si se trasladase la misma medida todo funcionaría mucho mejor. Sin embargo, no sé por qué aquí lo tienen interiorizado mucho, el tema este y yo creo que, pues eso, que hay niños que a lo mejor, algunos de ellos harían mucho menos si no se encontrasen tan protegidos a ese nivel. (GD3M5, 167-182, 3, 8,10, 11 y 12)

Relación entre motivación, ayudas e interés

A lo largo de la investigación se ha podido comprobar la relación existente entre la motivación y el interés “le ponen interés y se ayudan mucho” (OPc3M, 20, 3), “veo que tienen muchas ganas” (OPc3P, 63, 3). Motivación que conforme pasan las sesiones crece y así lo expresaba una alumna de sexto “cada día estás más motivada a actuar” (OPc6A, 72, 3) y una voluntaria de tercero “cada día les veo mejor, muy motivados” (OPc3M, 50, 3) y también una relación entre la ayuda y la motivación “nos gusta hacer retos porque nos ayudan” (OPcA1, 41, 3 y 8).

De igual manera, durante el proceso de investigación se ha encontrado una relación entre la motivación y la red de ayudas generadas entre el alumnado. Un padre voluntario en la fase 1 de la investigación señalaba que “a J. le han ayudado y le ha puesto mucho interés” (OPc3P, 30, 3) y una madre voluntaria “los he visto muy positivos, se han ayudado mucho, he visto mucho interés. Muchos han superado el reto” (OPc3M, 90 y 91, 3).

Motivación por la superación motriz

Cuando el alumnado tiene claro el objetivo a alcanzar y éste es compartido por todos y todas, la motivación hacia el aprendizaje y la superación personal se manifiesta en los comentarios “yo siempre he estado motivado porque como creo que voy a superar muchos, por eso me emociono, me pongo a tope y los superé todos”. (GD1A24, 139 y

140, 3), de igual manera el voluntariado observa el aumento en su propio hijo o hija gracias a su mejora motriz.

Puedo hablar de mi hijo directamente que cuando empezó el curso y vio los retos, era como muy difícil todo, casi imposible y ahora él solo se está motivando de ver que los va consiguiendo y se siente más capaz. Su actitud ha cambiado en referencia a la EF. (GD1M16, 29-32, 3)

Esa motivación hace que el alumnado cambie de actitud, de esta manera lo comentaba una voluntaria de primero en la fase 3 de la investigación “J. estaba como cansada al principio de curso y ahora está desconocida, muchísimo mejor” (OPc1A, 112, 3).

Los objetivos compartidos, genera una interdependencia, aumentando la motivación

Establecer un marco de trabajo común, con objetivos compartidos parece tener incidencia en la motivación, y así lo señalaba un padre voluntario en la fase 2.

Yo lo que he observado, básicamente, es ... es un tema de motivación, ellos están motivados... ellos tienen ese interés y esa constancia de intentar superar el esfuerzo, pero el hecho de que tengan a alguien al lado, que también tiene que hacer el mismo reto pues les motiva. Y después, también, entre ellos se van interrelacionando y se van motivando los unos a los otros para superar el reto. (Ec3P3, 61-64, 3)

Por su parte el alumnado tiene una visión colectiva del éxito “me gusta que la clase vaya mejorando los retos, así los superaremos más pronto” (OPc1, 39,3). De igual manera el alumnado es consciente que hay compañeros y compañeros a los que les cuesta más y valoran su mejoría “me gusta que G. está aprendiendo más” (OPcA1, 16, 3).

Esa visión colectiva del éxito es propiciada porque el alumnado considera los retos como un objetivo grupal “se implican mucho en conseguirlos y en ayudar, no es como un reto personal de ellos, sino que al final se convierte en un reto de todos” (GD1M18, 43 y 44).

La motivación también puede propiciar el pensamiento divergente y la creatividad “buscan maneras diferentes de superar el reto. Consiguen cosas que parecen imposibles” (OPc6P, 5 y 6, 3).

El placer por el aprendizaje aumenta la motivación

Cuando existe motivación por el esfuerzo dirigido a la mejora, ésta cobra sentido y el aprendizaje es más placentero “me ha gustado superar el reto de las cuatro posiciones. Es divertido superar retos” (OPcA1, 94, 3 y 10).

Dimensión exclusora

A lo largo de la recogida de datos en el trabajo de campo solamente se ha registrado un comentario que sirve de barrera a la motivación y que se relaciona con la percepción que puede tener un alumno o alumna de no ser capaz de superar un reto, así lo verbalizaba una voluntaria de GI de segundo.

R. que ha comentado M. es verdad que es uno de los que ha cambiado mucho, que empezó con el “paso de esto” pero además “no intentes ayudarme, es que no quiero probar” así, a las últimas veces en gimnasia, vamos, verlo saltar a la comba, pasar el reto conmigo y decir

¿éste es R.? no puede ser, pero además contento, haciéndolo y animándole gente alrededor, eso era lo último que pensaba yo ver de R., porque empezó con “es que esto no va conmigo y no lo voy ni a intentar ni vengas a que lo intente ni que venga nadie pero ni sus compañeros, no aceptaba nada y.... y vamos y entrar por la puerta y venir a decir “tengo conseguido ... y me faltan no sé cuántos retos” y ponerse a la comba y saltar a la comba contento, o sea que sí que se nota mucha mejoría, mucho, mucho. (GD2M2, 376-384, 3,4,9, 13 y 15)

4.1.4 Autoestima y empoderamiento

La presencia de voluntarios y voluntarias propicia un contexto en el que las ayudas son generalizadas y las expectativas altas, lo que favorece que el alumnado se empodere y su autoestima crezca, sintiéndose capaz de realizar retos motrices que anteriormente consideraba imposibles.

Dimensión transformadora

Las AEE, GI y PEC, aumentan el aprendizaje del alumnado a la vez que generan en los alumnos y las alumnas un empoderamiento. En esta subcategoría encontramos una gran cantidad de comentarios claros y contundentes que manifiestan cómo el alumnado aumenta su autoestima, se va empoderando y cada vez se siente más capaz de realizar actividades complejas.

Cuando empezamos con los retos era, tú nos ponías vídeos de cómo lo hacían otros colegios y era como “¡madre mía no lo vamos a conseguir, es súper difícil!” pero conforme van pasando los cursos fuimos viendo que los retos los podíamos conseguir si nos ayudábamos entre todos y yo creo que sí que se está consiguiendo. (GD6A16, 100-103, 4)

Creo que fue en el primer trimestre que hicimos los toques, bueno no sé en cuál fue, yo lo veía imposible, yo quería que dieran botes porque yo eso no lo veía y al final lo conseguí y yo me quedé en plan “¿cómo?” “¿y por qué yo he conseguido esto?” y entonces creo que la verdad,

como dicen ellos, los vídeos ya ponen la piel de gallina de verlos y decías ¿esto lo tengo que hacer yo? y es como, lo veías un poco imposible, pero ahora pues ya te da más confianza en ti cuando ya puedes. (GD6A15, 107-111, 4)

El éxito en el aprendizaje de dificultad genera un aumento en la autoestima y el empoderamiento

El aumento de la autoestima y el empoderamiento del alumnado hace que se sientan capaces de realizar acciones motrices complejas con éxito. A lo largo de la investigación aparecen, en todos los cursos y clases investigadas, numerosos comentarios de los alumnos y las alumnas sobre la dificultad de realizar con éxito un reto difícil “la verdad es que en el reto de la comba pues yo pensaba que nunca me iba a salir y hubo un día en el que me salió y ahora me siento capaz de hacer más retos” (GD3A9, 268-269, 4), “ahora no creo que no puedo superar algo, confío en mí misma” (OPc6A, 38, 4), este cambio en la percepción que tienen los alumnos y alumnas pasa de ser individual a grupal “al principio cuando vimos los retos pensábamos que era imposible que los hiciéramos y casi todos los hemos conseguido. Ahora podemos hacer cosas que antes creíamos imposibles” (OPc6A, 34-37, 4).

Esta transformación es también observada por el voluntariado.

Yo, hay chicos... o chicos y chicas que no le daban una patada a un bote y estaban súper frustrados un tiempo atrás, no querían ni siquiera intentarlo, “ no, es que no me va a salir” y los veías que no, es que no podías hacer nada con ellos porque no, no, ellos de entrada decían “yo no puedo” y ni lo intentaba y eso que ahora te sorprende, porque de repente llegas y como te ven como alguien no sé y te vienen a contar los retos que tienen conseguidos, y cuando te empiezan a contar es esa ilusión de “ ya tengo este reto... ya tengo el otro” y dices

¿Tú lo tienes ? no puede ser, si el año pasado no saltabas ni a la comba, es que no querías ni probarlo y ahora, yo eso , es que sí que lo he visto. Además no te dicen a nada “no voy a poder” dicen “es muy difícil” pero no, no es como tiempo atrás de ...no, era brazos caídos yo no, ni me molesto y ahora no, ahora no y, además, te vienen... pues eso... te vienen a contar “la última vez que tú viniste a hoy que has venido lo que yo he conseguido, fíjate, éste que cuando tú estabas la otra vez no lo tenía, que sepas que ya tengo éste y otro más... y dices, jolines pero si no le dabas una patada a un bote... no, es verdad. Yo eso sí, sí lo he notado. La autoestima y además cuando lo consiguen se vuelven locos. (GD2M2, 264-276, 4)

Un padre voluntariado de cuarto en la fase 2 resaltaba el aumento en el empoderamiento y el cambio en la autoestima del alumnado, “cuando tú te encuentras... ves que puedes

conseguir cosas, tu autoestima va subiendo y al final pues sí que consigues un empoderamiento de tu persona” (Ec14P4, 101 y 102, 4).

De igual manera, en la fase 3 un voluntario verbalizaba que conforme van avanzando las sesiones el alumnado ve crecer su autoestima y su empoderamiento, y eso se observa en un aumento de la confianza en sí mismos y cómo ese crecimiento tiene relación con las interacciones “van cogiendo confianza y valoro el compañerismo y lo que se ayudan unos a otros” (OPc1M, 106, 11).

A mejores relaciones mayor confianza, autoestima y empoderamiento

El impacto que tienen las relaciones sociales en el aumento de autoestima y empoderamiento es resaltado por el alumnado “sí que creo que cuando alguien le anima, cuando ve que lo consigue, se siente mejor y hay gente que es capaz de conseguir más cosas” (GD2M4, 262,263, 4), “hay personas que se derrumbaban, pero con la ayuda de los compañeros se han animado y han podido” (OPc6P, 118-120, 4), siendo conscientes de la influencia que los compañeros y compañeras pueden tener en uno mismo.

- C.: Ahora voy más con M. hoy me ha ayudado a superar el reto de las palas”.
- Investigador: ¿Más confianza?
- C.: Sí. (OPc3A, 124-127, 4)

Relación entre el empoderamiento y las interacciones sociales positivas

La relación entre el empoderamiento y las ayudas es establecida tanto por el alumnado como el voluntariado, así lo expresaba una madre:

Con el tema de EF los retos, por ejemplo, como ya sabemos “esto no lo podemos hacer, esto que difícil” pero luego con la ayuda de todos se dan cuenta que lo pueden hacer, algo que creían que no, pues han visto luego que sí y eso les da una autoestima brutal creo yo. (RcM12, 111-114, 4)

Adquieren gran importancia las interacciones sociales en la concepción personal de uno mismo, el alumnado es consciente que ante una dificultad siempre hay personas a las que pedir ayuda. Una madre voluntaria incidía en este aspecto.

Yo nunca les he oído decir a ningún niño “yo este reto no lo puedo hacer”, nunca están cerrados a conseguirlo porque saben que van a tener la ayuda de otros niños y sí, estoy de acuerdo en que se mejora mucho la autoestima, el ser aceptado en una clase, el saber que si tienes un problema siempre vas a tener un amigo que te va a ayudar, que en un momento dado si tiene que decírselo

a un mayor, al profesor a quien sea, se lo va a decir, eso mejora mucho la autoestima. (RcM11, 124-128, 4)

La relación entre autoestima y ayuda no solo se da cuando una persona pide ayuda, sino también cuando la ofrece. Una madre voluntaria en la fase 1 expresaba esta relación en un grupo de discusión.

Yo les veo súper ilusionados, cuando ayudan a alguien yo les veo súper ilusionados y yo creo que se sienten súper bien consigo mismo por poder ayudar a otro, como diciendo como a mí me ha salido súper bien, eh... lo he conseguido y voy a ayudar, no sé, lo noto como su autoestima sube cuando ayudan a otras personas la verdad. (GD2M4, 21-24, 4 y 8)

Por su parte, otra madre voluntaria de primero de la fase 3 resaltaba la misma idea, vinculando el poder ofrecer ayuda con la autoestima.

Claro que les sube la autoestima cuando ellos, “yo he ayudado”, de hecho, en las evaluaciones ellos sí que puntualizan mucho “yo he ayudado a ... a conseguir el reto”, se sienten necesarios, importantes dentro de ese grupo y eso para los niños es importante”. (GD1M18, 44 y 47, 4)

Las interacciones sociales positivas aumentan la autoestima

Por los comentarios obtenidos en el trabajo de campo parece claro que el contexto y el tipo de relaciones sociales que se establece gracias a la presencia de voluntarios y voluntarias puede favorecer un aumento en la autoestima y el empoderamiento.

El ver que lo están superando, que les animan que les ... no sé...que les vitorean, es que es verdad que ver que alguien dice “venga que lo vas a conseguir” es que les da un subidón por dentro, les ves una cara de felicidad, el decir ahí “yo puedo” que a mí es verdad que yo ese cambio lo he visto mucho, mucho, mucho y sobre todo en esta última evaluación una barbaridad y sí que creo que ellos se han sentido mucho mejor consigo mismo. (GD2M4, 342-346, 4)

Sí que es cierto que hay niños más apocados o apocadas que sí que me han sorprendido positivamente, eh, pues porque los he visto interaccionar con el resto de compañeros y he visto que son, pues que demuestran ser mucho más sociables. Yo creo que sí que se sienten seguros, se sienten seguros porque hay un ambiente de igualdad, hay un ambiente en el que se propicia en el que nadie se burle de nadie, sino todo lo contrario y entonces eso a ellos les da mucha seguridad y mucha autoestima y es como que olvidan las vergüenzas y olvidan todo, y entonces sí que he observado niños más apocados que interaccionan muy positivamente, están más desinhibidos, entonces eso es muy positivo. (GD6M10, 180-186, 4, 10 y 11)

El empoderamiento se ve favorecido por un contexto seguro donde se propicien las ayudas, donde nadie se quede atrás ni solo, donde se beneficia, especialmente, el alumnado que más lo necesita.

Bueno, a ver, yo pienso totalmente que sí que esto de que se ayuden les da confianza, porque hay muchos, que a lo mejor, los que tienen menos habilidades físicas para cualquier reto de los que pones, como a lo mejor S. “yo esto no voy a poder, no voy a poder” y luego le empiezan a ayudar y al final lo consigue y ella desde el principio está diciendo que no va a poder o S. o R., alumnos que ya los ves al principio que son muy negativos a la hora de intentar que lo pueden superar y enseguida con ayuda de los compañeros lo consiguen. (GD6M9, 150-155, 4 y 8)

B: En particular, en mi hija lo he podido observar, pero también con L., que bueno le cuesta un poquito más, no ve muy bien por un ojo y tienen más dificultad, con sus papás tenemos mucha confianza, de quedar muchos fines de semana, y él mismo daba por hecho que no lo iba a conseguir, de hecho, hemos hecho palas en la playa, hemos hecho un montón de cosas y sí que he visto, y me ha sido súper grato, ver cómo lo ha conseguido, de hecho, ha conseguido un montón de retos que él mismo pensaba que no. O sea, él lo daba por perdido todo. Y con L. me he llevado una sorpresa.

Investigador: ¿O sea que sí que ha aumentado esa valoración suya y la autoestima?. B: Sí. Sí, sí, muchísimo, muchísimo”. (Ec1M1, 42-53, 4)

El alumnado con mayores dificultades, gracias a las interacciones con los compañeros, compañeras y con el voluntariado, se empodera sintiéndose capaz de conseguir acciones motrices complejas, lo que a su vez produce un aumento en la motivación y en el aprendizaje. Una madre voluntaria de la fase 1 resaltaba este aspecto.

Conforme van pasando retos ellos mismos se van haciendo más fuertes y... yo también he notado muchísimo cambio del año pasado a este, tremendo, y de la primera a la segunda evaluación también, un montón, en general con todos, pero los que van más flojitos se han visto más fuertes en el momento van superando retos ellos mismos se van motivando y emocionando para hacer el siguiente. (GD2M, 366-372, 4)

Cuando en la clase se genera un contexto seguro, con relaciones de igualdad y ayuda, el aprendizaje se ve afectado, de igual manera que la autoestima y el empoderamiento, así lo comentaban dos voluntarias.

Yo creo que de hecho eso es (empoderamiento y sentirse más seguros y seguras) una parte fundamental, la autoconfianza y eso pues, pues te la da mucho tu entorno, la gente con la que

estás, porque si tú... mmm todo el mundo no tiene la misma, a lo mejor, disposición ante una cosa, entonces pues si tú, unido a eso, tienes el miedo a que se puedan mofar de ti, a que puedan eh... no sé, eh... eso te crea una barrera que te impide que tú tengas ganas o tengas la posibilidad de ir superando cosas, en este caso, como tienen el apoyo de sus compañeros y el respaldo, pues llegan a hacer cosas y luego ellos se sorprenden y están eufóricos, entonces, pero es que no son solo ellos sino la persona que les ha ayudado se alegra, que gracias a que le ha ayudado a cierta persona ha conseguido hacer cosas que no le salían, que luego eso es recíproco, (...) No es el hecho de ayudar a alguien para que luego te ayude por el egoísmo de sacar una contrapartida a tu acto, sino el hecho de que, bueno tú ayudas, a ti te ayudan y todos conseguimos llegar a un punto que individualmente, seguramente, no se podría llegar. Entonces hace que la clase sea mejor en su conjunto e individualmente también, lógicamente. (GD3M5, 199-224, 4)

Mayor confianza y seguridad en el alumnado gracias al apoyo, la solidaridad y la amistad

Al implementar los GI, las clases se organizan para fomentar las ayudas, el apoyo, la solidaridad y la amistad, lo que conduce a que los alumnos y alumnas tengan más confianza y seguridad. Una madre venezolana, voluntaria de primero en la fase 2 y que hacía poco que su hija se había incorporado al colegio, en una entrevista resaltaba cómo las actitudes de solidaridad y amistad que se dan en EF se trasladan fuera del aula.

Hay muchas materias, lengua, mate, que pueden haber algunas dificultades, en EF pueden haber también dificultades, pero se desarrolla más el apoyo entre uno y el otro, cosa que no puede pasar en otra materia. Entonces pienso que en EF existe más ese apoyo de solidaridad, de amistad. Le da más seguridad y más confianza. Entonces esto no solo va a ayudar aquí, sino que va a ayudar en otros ámbitos después. (Ec1M2, 106-111, 5)

Los GI ofrecen una mayor seguridad al alumnado

Los GI ofrecen un entorno seguro, en el que el alumnado está pendiente de que sus compañeros y compañeras aprendan, al mismo tiempo la presencia de voluntariado hace que todo el alumnado esté atendido y entre los muchos beneficios que ello comporta está la seguridad y el empoderamiento.

N.: Sí, yo también, yo pienso que, yo lo he visto con D. (su hijo) de no tener quizá al principio tanta seguridad y ahora lo veo más seguro (...) todo se consigue con esfuerzo y practicando y si no te sale algo piensa que a la primera no, pero a la segunda te saldrá, y si no sabes cómo se hace pues pide ayuda y que algún compañero te enseñe como lo hace y lo ha conseguido y tú, el reto que se te dé bien pues se lo enseñas. Sí, sí, lo he visto más seguro, pienso que.... también el

participar nosotros, el ser grupos reducidos, les da más seguridad, tienen más ganas de... de... intentar y de probar superar el reto, cosa que, claro cuando solo está un profesor, no abarcas a todos, el estar en grupos más pequeños les da la seguridad y saben que si lo practican a la primera no, pero a la segunda o a la tercera lo van a conseguir, porque se sienten apoyados, se sienten animados por nosotros y por el grupo en general. Yo he visto mucho cambio en D. durante todo el curso. (GD3M6, 199-224, 4)

La relevancia de generar un contexto de ayudas parece fundamental para el empoderamiento y el éxito de todos y todas, y así lo destacan los voluntarios “se han ayudado mucho, en un momento en que P. estaba desmoralizada tres chicos le han ayudado y lo ha superado” (OPc6P, 89-91, 4).

El ejemplo de los compañeros y compañeras puede cambiar la actitud del alumnado

Al igual que las ayudas, el ejemplo de los iguales tiene un impacto en el empoderamiento y el aprendizaje de cada alumno o alumna “cuando N. ha visto que dos personas han superado el reto de los zancos, ha cambiado la actitud y cuatro personas lo han superado. Ya no cree que es imposible” (OPc2A, 39 y 40, 4)

El éxito en actividades motrices complejas hace que el alumnado se empodere

Un padre destaca la dificultad de los retos y como el tener éxito ante un reto complejo hace que el alumnado se empodere.

Yo creo que al final, eh, son los retos, que encima a priori los ves complicados incluso para uno mismo, un adulto. Yo veo que ellos mismos, al principio, ven que se les hace imposible, de hecho, hay algunos que lo dicen “esto es imposible, no lo voy a lograr, no sé qué...”, el ver como al final acaban lográndolo, o sea, se les cambia la cara, cuando lo consiguen, o sea, se les nota, o sea, están orgullosos de haber conseguido, haber logrado y, de hecho, yo creo que es eso, incluso cuando consiguen el primer reto, yo creo que es una puerta a conseguir el resto de retos. Es como, digamos que de repente su autoestima, “ostras, yo he sido capaz de lograr esto porque no puedo con lo otro” y yo creo que eso les ayuda y van mucho más rápido a conseguir el resto de retos y yo creo que al final la autoestima va creciendo. (Ec14P4, 45-52, 4)

La percepción de que uno es capaz de realizar cosas que antes creía imposibles produce un empoderamiento y así lo expresa un alumno.

Como he visto a M. hacer los zancos de verdad no pienso que es imposible. Antes pensaba que era imposible y ahora ya no lo pienso y me esfuerzo más. Cuanto todo el grupo lo supere podríamos hacer el mejorado para que me den más puntos y aprender más. (OPc2A, 28-32, 4)

El empoderamiento fomenta una actitud positiva y de superación

Destacamos el cambio de discurso de alumnado que al inicio de los GI no se sentía capaz de realizar ningún reto y en poco tiempo, la concepción tanto suya como del grupo era diferente “¡El viernes estamos dispuestos a cerrar esos dos retos!” (OPc2A, 43, 4). Este cambio en la manera de concebir las dificultades y enfrentarse a ellas ocurre en las diferentes clases que llevan a cabo GI “creo que antes, era como que nos limitábamos a hacer una cosa y ahora si superamos el reto, es como que lo podemos hacer más difícil y podemos conseguir más cosas” (GD6A15, 112-113, 4). Este empoderamiento se traslada a los diálogos entre el alumnado, como en una ocasión en la que en la fase 3 de la investigación un alumno de primero que al inicio de curso se sentía incapaz de superar ningún reto, cuando un compañero suyo pensaba lo mismo en el segundo trimestre le dijo “E. los retos son muy difíciles, pero lo primero que tienes que pensar es que eres capaz de superarlos, primero debes pensar eso” (OPcA1, 96 y 97, 4).

El aumento en la autoestima y el empoderamiento es percibido por las madres voluntarias en sus propios hijos e hijas.

En el caso de mi hija que ella siempre ha tenido un miedo para enfrentar nuevos retos, el que esté yo, o esté otro padre ayudándole o apoyándola, crea en ella más seguridad para que ella pueda lograr hacerlo, le pierda el miedo y se sienta “mira voy a hacerlo, no pasa nada, voy a hacerlo de esta forma, me están diciendo que lo haga así y que lo puedo lograr”, entonces eso crea más seguridad en ella, en ella y en otros. (Ec1M1, 61-65, 4)

El aumento de la autoestima y el empoderamiento del alumnado no solo se traslada a la consecución de los retos físicos, sino que también se percibe en otros momentos.

De hecho, no hay nada más que ver que cuando se hace la ronda final, todos los niños dan su opinión incluso niños que se consideran más tímidos también hablan, entonces eso quiere decir que se sienten seguros, que es lo que dice P. se sienten en un entorno de igualdad, de tranquilidad y de confianza, porque siempre la mayoría participa, no son siempre los mismos extrovertidos, o sea que, ahí podemos ver que eso funciona. (GD6M8, 192-196, 4)

Dimensión exclusora

A lo largo de la investigación no se ha registrado ningún comentario que sirva de barrera para la autoestima y el empoderamiento.

4.1.5 Notas de evaluación del área de Educación Física

Teniendo en cuenta los comentarios de los diferentes agentes educativos en este apartado, en la investigación se contrasta si la impresión de mejora en el aprendizaje tiene correlación con la mejora en la superación de retos, para ello analizamos las calificaciones y la evolución de los 3 grupos control en la fase 1, en la fase 2 la mejora en la parte final del curso de seis clases y en la fase 3 de la investigación, la evolución del primer a segundo trimestre de dos grupos de primero que han realizado GI, uno de ellos también PEC.

Con el fin de contrastar si las impresiones, comentarios u observaciones que se recogen a lo largo de la presente investigación tienen su reflejo en las evaluaciones trimestrales en el área de EF, se han extraído las diferentes calificaciones de los grupos investigados en las tres fases del trabajo de campo, con el fin de poder hacer comparativas y observar si hay o no mejoría.

Cabe señalar que en la transición de 1º a 2º, de 3º a 4º y de 5º a 6º el alumnado permanece estable, es decir no se mezclan los grupos A y B, por lo que la clase de 6ºA consta del mismo alumnado que el curso anterior pertenecía a 5ºA. En estos casos podemos tomar como nota inicial o nota de partida la nota final del curso precedente. No ocurre lo mismo cuando el alumnado cambia de ciclo, es decir en el paso de 2º a 3º y de 4º a 5º el alumnado de ambas clases es mezclado, por lo que no podemos tomar como referencia la nota final del curso anterior y debemos valorar la evolución de las notas en los trimestres en los que se realiza la investigación. De igual manera, se debe resaltar que hasta el momento en que se inicia la investigación no se habían realizado AEE en EF en los grupos participantes en el estudio de caso.

Como hemos explicado con anterioridad (apartado 3.5), la nota final trimestral del alumnado consta de dos partes, una parte corresponde al 60% de la calificación final y refleja la consecución o no de los retos que ha de superar el alumnado (anexo 3). El restante 40% consiste en los puntos R.E.A.R. y que tiene lugar en la asamblea final que se hace en cada sesión juntamente con el alumnado, el voluntariado y el profesor (anexo 6).

Como hemos señalado previamente (apartado 3.4), esta investigación tiene lugar a lo largo de tres fases, por lo que la comparativa y evaluación de las evaluaciones en el área de EF tienen ese mismo marco temporal. A continuación, exponemos diferentes tablas

con las calificaciones trimestrales en el área de los grupos investigados, las cuales se agrupan en tres periodos temporales distintos y que corresponden con las fases de la investigación.

Análisis estadístico de los datos

Los cálculos y las gráficas que muestran la información cuantitativa de los grupos participantes en esta investigación ha sido elaborada a través de una hoja de cálculo y resumida en unos valores. Por un lado están los parámetros de centralización, que nos informan de los resultados de todos los alumnos y alumnas del colectivo estudiado. Por otro lado, están los parámetros de dispersión, que miden la fiabilidad de los anteriores.

Los parámetros de centralización utilizados son los siguientes:

- **Media aritmética:** la media aritmética de una variable estadística es el cociente entre la suma de todos los valores de dicha variable y el número total de éstos.
- **Moda:** la moda de una variable estadística es el valor de dicha variable que tiene mayor frecuencia absoluta, esto es, el valor de la variable que más se repite.
- **Mediana:** la mediana de una variable estadística es el valor que, tras ordenar los datos de forma creciente, deja a su izquierda un número de datos iguales a los que deja a su derecha, es decir, es el valor tal que la mitad de los datos son menores o iguales que él y la otra mitad iguales o mayores.
- **Cuartiles:** Los cuartiles son valores que dividen una muestra de datos en cuatro partes iguales. Utilizando cuartiles podemos evaluar la dispersión y la tendencia central de un conjunto de datos.
- **Primer cuartil (Q1):** es el menor valor que supera a la cuarta parte de los datos, lo que significa que el 75% de los datos es mayor o igual a este valor.
- **Segundo cuartil (Q2):** es el menor valor que supera a la mitad de los datos, es decir, la mediana. Lo que significa que el 50% de los datos es mayor o igual a este valor.
- **Tercer cuartil (Q3):** es el menor valor que supera las tres cuartas partes de los datos. El 25% de los datos es mayor o igual a este valor.

Los parámetros de dispersión son valores numéricos que nos informan de las desviaciones que sufren los datos de una distribución estadística respecto de los parámetros centrales. Para el análisis estadístico se han utilizado los siguientes:

- El rango o recorrido de una variable estadística es la diferencia entre el mayor y el menor valor de la variable estadística.
- La desviación media de una variable estadística es la media aritmética de las desviaciones de todos los datos respecto a su media aritmética.
- La varianza de una variable estadística es la media aritmética de los cuadrados de las desviaciones de todos los datos respecto a su media aritmética.
- La desviación típica de una variable estadística es la raíz cuadrada positiva de la varianza.

Si tomamos como principal referente de grupo, la media aritmética, a mayor media mejor es el rendimiento académico del grupo. Por otro lado, si la media va aumentando conforme se realiza el seguimiento indica una mejora del grupo. Al mismo tiempo el aumento de la media, lleva intrínseco la disminución de los parámetros de centralización y por tanto, hacen más representativa la media aritmética.

Cuando un grupo consigue una media alta y los parámetros de dispersión pequeños, se consigue uno de los objetivos principales que tiene la inclusión, es decir, que todo el alumnado mejore sus resultados y ningún estudiante se quede rezagado. En cuanto al análisis de las gráficas, cuanto más desplazada esté hacia la derecha mejor es el rendimiento académico del grupo investigado.

Evaluaciones del alumnado en la fase 1 de la investigación

La fase del trabajo de campo se centra principalmente en dos AEE, una es los GI y la otra la PEC, en la cual dos voluntarias acuden a una clase semanal cada una. Cabe señalar que el MDPRC es una AEE que tiene presencia en la totalidad de las clases de EF, independientemente de la presencia o no de voluntariado. En esta fase 1 de la investigación se contaba con voluntariado para realizar GI en 2ºA, 3ºB y 6ºA. En las tablas que presentamos a continuación se puede observar las calificaciones de los diferentes grupos que participan en la fase 1 de la investigación.

Tabla 22. *Calificaciones fase 1 de la investigación. GI*

Notas previas a la investigación			Inicio de la investigación		
Curso 2018-2019			Curso 2019-2020		
Clase	Notas finales	Tipo de grupo	Clase	1ª Eva.	2ª Eva.
1º A	7,73	Grupo experimental	2º A	7,92	9,52
2º B	[1]	Grupo experimental	3º B	8,53	9,86
5º A	7,94	Grupo experimental	6º A	8,55	9,51

[1] No se valoran las notas previas en las clases de tercero ya que al finalizar el curso 2018-2019 los dos grupos fueron mezclados.

Tabla 23. *Fase 1 de la investigación. Notas área de EF. PEC*

Clase	1ª Eva.	2ª Eva.
1º A	8,08	8,04
5º B	9,12	9,52

Tabla 24. GI en la fase 1. Curso segundo. Grupo experimental 2ª.

Resultados 1ºA curso 2018-2019 y 2ºA curso 2019-2020												
Evaluación final	9	7	9	9	5	8	8	8	6	10	9	9
2018-19	7	7	7	6	8	7	6	7	8	10	7	7
1ª Evaluación	10	9	9	10	7	8	8	8	8	8	6	6
	8	8	6	8	8	7	5	8	10	7	10	
2ª Evaluación	10	10	10	10	10	10	10	8	10	10	9	9
	10	10	9	10	10	8	8	10	10	9	10	

ANÁLISIS ESTADÍSTICO
PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	Eva. final 2018-2019	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Media	7,73	7,92	9,52
Mediana	8	8	10
Moda	7	8	10

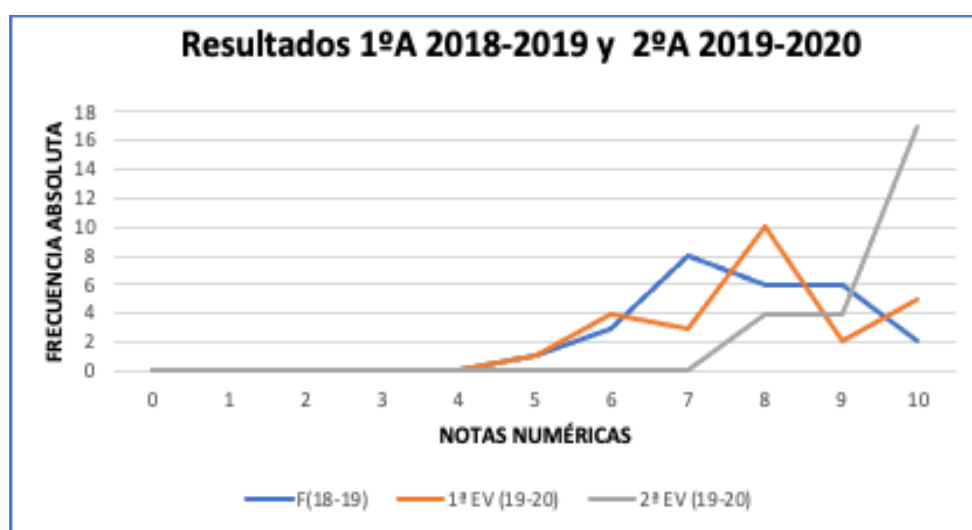
PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	Final Curso 2018-2019	1ª Evaluación	2ª Evaluación
D. Media	1,06	1,07	0,65
Varianza	1,64	2,08	0,59
D. Típica	1,28	1,44	0,77
Rango	5	5	2

CUARTILES

	Final Curso 2018-2019	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Q1	7	7	9
Q2	8	8	10
Q3	9	9	10

GRÁFICO LINEAL



En la tabla precedente se puede observar los resultados obtenidos por la clase 2ºA en el curso 2019-2020, tomando como punto de partida la evaluación final de la misma clase en el curso 2018-2019. Los datos muestran que el grupo clase parte de una media de 7,73 correspondiente a la evaluación final del curso anterior, nota que prácticamente se mantiene en la primera evaluación y llevando a cabo un incremento considerable en la segunda evaluación, pasando de un 7,79 de la primera a un 9,52 de la segunda.

Los datos nos muestran que en la primera evaluación, cuando se inicia el trabajo de campo y se implementa por primera vez los GI en EF se produce una mejora de 0,19 puntos en la nota media de la clase. Dicha mejora aumenta en 1,6 puntos de media entre la primera y segunda evaluación.

También se puede observar que al tiempo que los parámetros de dispersión van descendiendo a medida que avanza el estudio de caso, lo que significa que la variación de las calificaciones respecto de la media es menor, la media aumenta, lo que significa que todo el grupo clase mejora y ningún alumno o alumna se queda rezagado.

Comparando la nota de partida y la nota final obtenida por el alumnado en el segundo trimestre, podemos constatar que la clase mejoró en 1,79 puntos su media. Dicha mejora significativa en los resultados del grupo tiene lugar gracias a la implementación de los GI a lo largo de dos evaluaciones, aumentando más sus resultados en el segundo trimestre.

Tabla 25. *GI en la fase 1. Curso tercero. Grupo experimental 3ºB*

Resultados de cada alumno/a 3ºB curso 2019-2020														
1ª Evaluación	10	8	7	7	8	7	8	8	10	9	10	8	9	9
	6	10	8	8	7	9	9	10	9	10	7	10	8	10
2ª Evaluación	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

ANÁLISIS ESTADÍSTICO
PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Media	8,54	9,86
Mediana	8,5	10
Moda	10	10

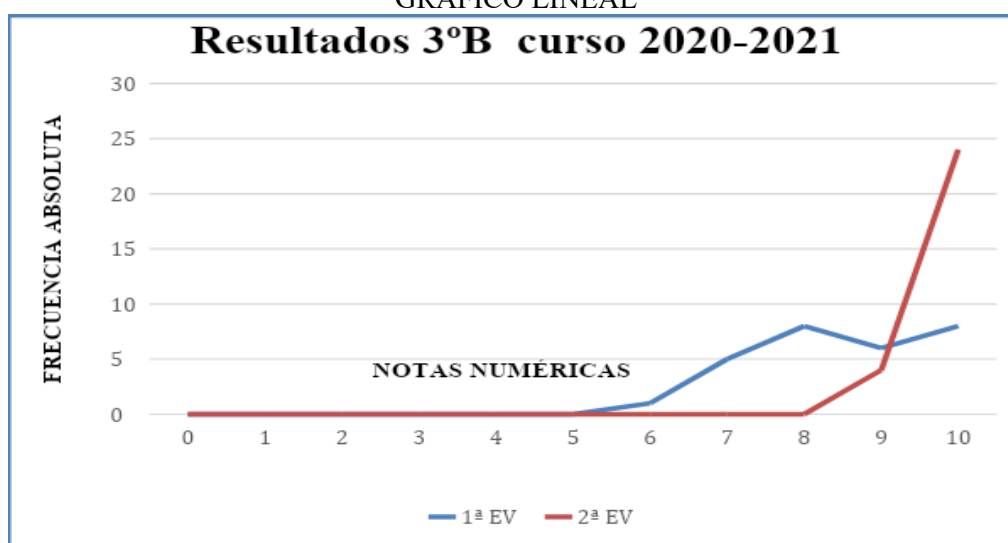
PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
D. Media	1,04	0,24
Varianza	1,44	0,13
D. Típica	1,2	0,36
Rango	4	1

CUARTILES

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Q1	8	10
Q2	8,5	10
Q3	10	10

GRÁFICO LINEAL



En la tabla precedente presentamos las notas obtenidas por la clase de 3° B en el curso 2019- 2020. En este caso no se toma como punto de partida la nota final del curso anterior, ya que al final del segundo curso el alumnado de las dos clases fue mezclado constituyéndose, de esa manera, dos grupos nuevos. La implementación de los GI tuvo lugar en 3°B al inicio de curso, no obstante, al no tener registros anteriores tomamos como punto de partida las calificaciones del primer trimestre, siendo conscientes que durante esa primera evaluación ya llevaba a cabo la realización de GI.

Analizando las calificaciones obtenidas, el grupo mejoró en 1,32 puntos su nota media en un trimestre. Si atendemos a los parámetros de dispersión evaluados, los cuatro (desviación media, varianza, desviación típica y rango) han descendido de la primera a la segunda evaluación, lo que significa que la variación de las calificaciones respecto de la media es menor. Al mismo tiempo, en la segunda evaluación los cuartiles del grupo clase son mejores, lo que significa que las calificaciones del alumnado mejoran a medida que se implementa GI de manera regular y reiterada.

Por los datos obtenidos se infiere que el alumnado de 3°B mejora sus calificaciones de manera significativa gracias a la implementación de los GI.

Tabla 26. *GI en la fase 1. Curso sexto. Grupo experimental 6ª*

Resultados 5ºA 2018-2019 y 6ºA 2019-2020															
Eva. final 2018-2019	9	9	7	8	7	8	7	10	6	8	7	9	9	6	6
	8	8	8	7	7	7	7	7	7	8	9	7	9	8	
1ª Evaluación	10	10	10	8	8	8	9	9	5	10	8	10	9	8	6
	9	8	8	8	9	8	10	7	9	9	8	8	10	9	
2ª Evaluación	10	10	10	9	9	9	9	10	8	10	9	10	10	9	9
	10	9	10	9	10	10	10	10	9	9	10	9	10	10	

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	Final Curso 2018-2019	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Media	7,69	8,55	9,52
Mediana	8	9	10
Moda	7	8	10

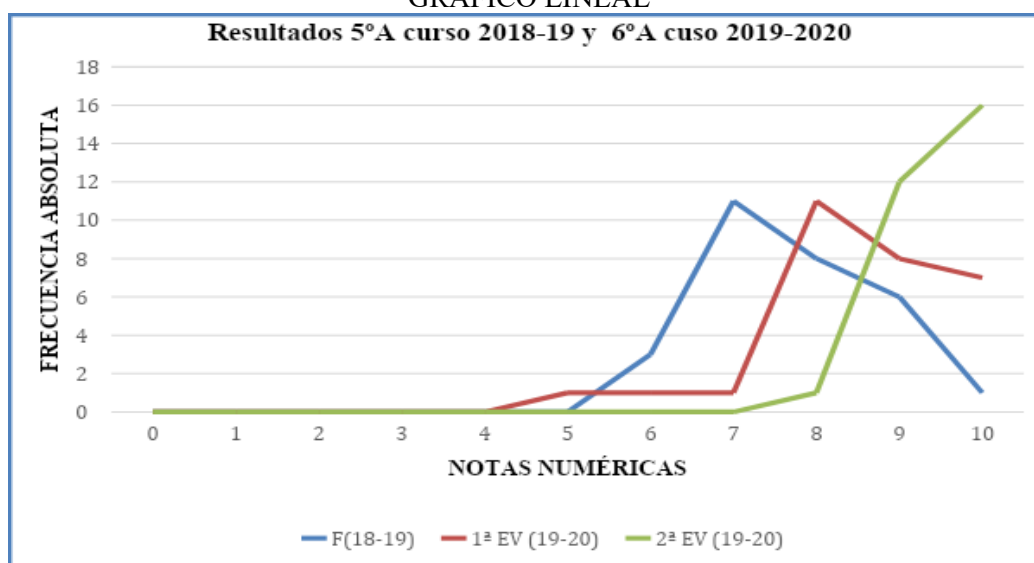
PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	Final Curso 2018-2019	1ª Evaluación	2ª Evaluación
D. Media	0,87	0,95	0,53
Varianza	1,08	1,47	0,33
D. Típica	1,04	1,21	0,57
Rango	4	5	2

CUARTILES

	Final Curso 2018-2019	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Q1	7	8	9
Q2	8	9	10
Q3	8,5	9,5	10

GRÁFICO LINEAL



Para llevar a cabo análisis de 6ºB en el curso 2019-2020 tomamos como punto de partida la nota final de quinto, ya que el grupo mantuvo su alumnado sin variación alguna. Cabe señalar que es la primera vez que el alumnado de 6ºB realiza alguna AEE en EF.

Atendiendo a los datos cuantitativos, el grupo tiene una nota media de partida de 7,69 puntos. No obstante, a pesar de partir de una media alta, la clase ha experimentado una mejora muy significativa al aumentar su media en 1,83 puntos, obteniendo una media final de 9,52 puntos. Es por esto que los parámetros de dispersión tienden a 0 y los de centralización y los cuartiles a 10. Esto tiene como consecuencia la mejora de todos y todas.

Tabla 27. PEC en la fase 1. Curso primero. Grupo experimental 1ª

Resultados 1ºA curso 2019-2020													
1ª Evaluación	5	6	5	10	10	9	9	9	8	8	8	9	9
	8	9	9	7	6	8	7	8	8	10	9	8	
	6	7	6	10	10	8	9	10	8	8	8	10	7
2ª Evaluación	8	8	7	9	8	8	7	9	8	9	8	5	

ANÁLISIS ESTADÍSTICO
PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Media	8,08	8,04
Mediana	8	8
Moda	9	8

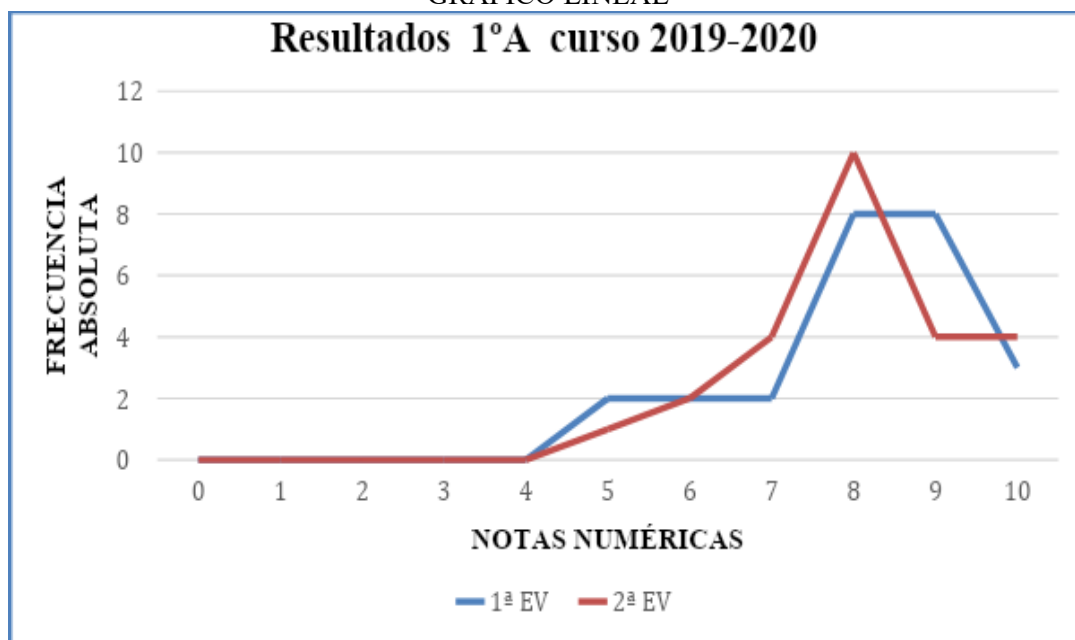
PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
D. Media	1,05	0,93
Varianza	1,99	1,71
D. Típica	1,41	1,31
Rango	5	5

CUARTILES

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Q1	10	8
Q2	10	10
Q3	10	10

GRÁFICO LINEAL



En la fase 1 del trabajo de campo la otra AEE que se investigó fue la PEC, ya que las clases de 1ºA y 5ºB contaron con una voluntaria cada una, que acudía a las sesiones de EF una vez a la semana.

En cuanto al curso primero, el grupo que participó en la investigación, 1ºA, pasa de un 8,08 puntos de media en la primera evaluación a un 8,04 en la segunda. Es decir, el grupo experimental desciende su calificación media un 0,04, por lo que la media es prácticamente la misma en las dos evaluaciones.

Es importante señalar que en este grupo había una alumna con diagnóstico de T.E.A. (trastorno del espectro autista), con un alto grado de dependencia y la participación familiar se enfocó principalmente en la inclusión y mejora de dicha alumna, ofreciendo tanto una ayuda directa como gestionando las interacciones en torno a ella. Gracias a la PEC, las interacciones y ayudas con la madre voluntaria y los compañeros y compañeras, la alumna en cuestión mejoró su nota, pasando de un 5 en la primera evaluación a un 6 en la segunda. Es por esto que la PEC beneficia a todo el alumnado, pero puede centrarse, principalmente, en el alumno o alumna que más lo necesita, potenciando su mejora académica.

Tabla 28. PEC en la fase 1. Curso quinto. Grupo experimental 5°B

Resultados 5°B curso 2019-2020													
1ª Evaluación	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10
	10	10	10		9	10	10	10	10	9	10	9	
2ª Evaluación	10	10	9	9	9	8	8	8	10	8	10	9	10
	10	9	8		9	9	10	10	8	9	10	7	

ANÁLISIS ESTADÍSTICO
PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Media	9,83	9,04
Mediana	10	9
Moda	10	10

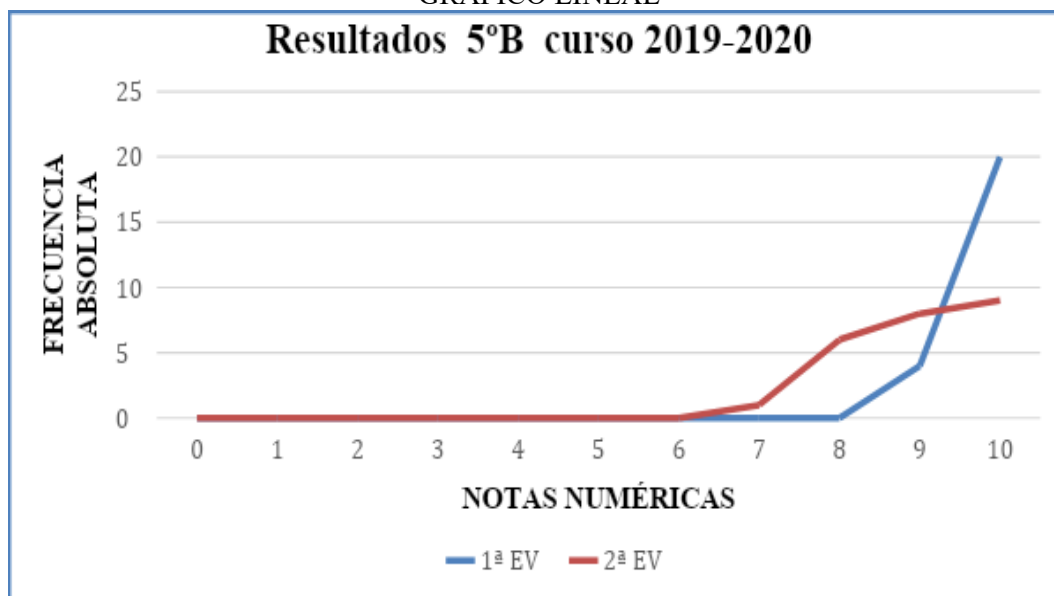
PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
D. Media	0,28	0,72
Varianza	0,14	0,82
D. Típica	0,38	0,91
Rango	1	3

CUARTILES

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Q1	10	8
Q2	10	10
Q3	10	10

GRÁFICO LINEAL



En la tabla precedente podemos observar los resultados obtenidos por la clase de 5ºB en el curso 2019-2020. En este caso se toma como punto de partida las calificaciones obtenidas por el alumnado en la primera evaluación, ya que al final del curso anterior el alumnado de ambos grupos fueron mezclado, generando así dos grupos diferentes.

El primer dato que se puede observar es que las notas obtenidas son sobresalientes, por lo que la mejora estriba en mantenerlas aumentando la dificultad de las acciones motrices a realizar. El grupo experimental parte de una nota media de 9,83, esto conlleva que la dificultad estriba en mantener una media alta, ya que es prácticamente imposible aumentar la media. A pesar de tomar como partida una nota tan elevada el grupo obtiene una media de 9,04 en la segunda evaluación, aunque hay un descenso la clase continúa teniendo una media de sobresaliente. Aunque las notas son muy altas hay que señalar que la dificultad de los actos motrices es muy elevada.

Cabe destacar que en el grupo experimental había una alumna con una discapacidad motora e intelectual por causa genética, a esta alumna se le realizó una adaptación curricular individual significativa (A.C.I.S). Dicha alumna tenía graves problemas tanto en la comunicación como en el movimiento, los cuales le imposibilitaban realizar los retos que hacían el resto de sus compañeros y compañeras, no obstante, los retos fueron modificados para que pudiera realizarlos, conservándose el gesto motriz a realizar. La madre voluntaria que acudía a la clase de 5ºB se centraba, principalmente, en generar interacciones y ayudas entorno a dicha alumna, consiguiendo que realizara con éxito siete de los ocho retos establecidos.

Evaluaciones del alumnado en la fase 2 de la investigación

La fase 2 del trabajo de campo corresponde a las seis últimas semanas del curso 2021-2022, momento en el que la Conselleria de Educación de la Comunitat Valenciana permite la presencia de voluntarios y voluntarias en las clases.

La EF constaba de dos sesiones semanales. En el primer curso 1ºB pudo realizar una sesión de GI y en la otra sesión llevo a cabo la PEC gracias a la presencia de una voluntaria, el otro grupo, 1ºA, contó con una voluntaria las dos sesiones semanales.

En el tercer curso la clase de 3ºA realizó la PEC ya que contaba con la participación de un padre voluntario en las dos sesiones. Finalmente, en el cuarto curso se pudo realizar una sesión semanal de GI en 4ºB.

En la tabla siguiente se observan las notas de las tres evaluaciones de tres cursos para poder observar la evolución.

Tabla 29. *Notas área de EF. Fase 2 de la investigación. Curso 2021-2022*

Actuación realizada el último mes y medio de curso	Tipo de grupo	Curso y clase	1ª Eva	2ª Eva	3ª Eva
PEC	Grupo experimental	1ºA	7,61	7,26	9,52
PEC y GI	Grupo experimental	1ºB	8	7,42	9,21
PEC	Grupo experimental	3ºA	7,48	8,00	9,04
GI	Grupo experimental	4ªB	8,96	9,08	9,52

Tabla 30. *GI en la fase 2. Curso cuarto. Grupo experimental 4ºB*

Resultados 4ºB Curso 2021-2022													
1ª Evaluación	9	10	7	7	9	9	10	9	8	9	9	10	9
	8	9	10	9	7	8	10	9	9	10	10	10	8
2ª Evaluación	10	10	6	10	10	7	9	10	6	8	9	10	10
	10	10	8	10	8	9	9	9	9	10	10	10	10
3ª Evaluación	10	10	9	9	10	10	10	10	9	10	10	10	10
	10	10	9	8	7	8	10	9	10	10	10	10	10

ANÁLISIS ESTADÍSTICO
PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
Media	8,96	9,08	9,52
Mediana	9	10	10
Moda	9	10	10

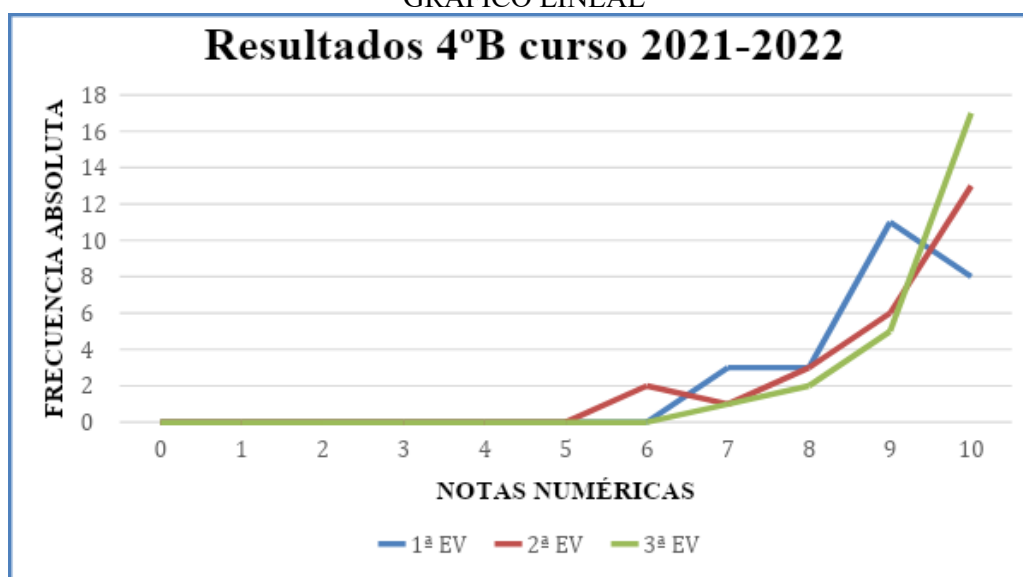
PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
D. Media	0,7	0,96	0,65
Varianza	0,96	1,58	0,68
D. Típica	0,98	1,26	0,82
Rango	3	4	3

CUARTILES

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
Q1	8,5	8,5	9
Q2	9	10	10
Q3	10	10	10

GRÁFICO LINEAL



En esta fase 2 del trabajo de campo empezamos analizando los datos de la clase de 4ºB. Tomar los datos desde la primera evaluación supone incluir en el análisis dos trimestres en los que no se ha implementado los GI, por lo que vamos a centrar la comparativa en la evolución del segundo al tercer trimestre, ya que a mitad de la tercera evaluación sí que se pudo iniciar la puesta en marcha de los GI. Observando los datos podemos observar que el grupo experimental incrementa su nota media de 9,08 a 9,52 puntos, lo que supone una mejora de 0,44 puntos de media en seis semanas de clase.

Atendiendo a los parámetros de dispersión podemos observar los cuatro parámetros tenidos en cuenta, a saber, la desviación media, la varianza, la desviación típica y el rango, disminuyen, lo que significa que la variación de las calificaciones respecto de la media es menor. Por los datos obtenidos, podemos constatar que el grupo mejoró sus resultados gracias a la implementación de los GI.

Tabla 31. *GI y PEC en la fase 2. Grupo 1ºB. Una sesión de GI y otra de PEC a la semana*

Resultados 1ºB curso 2021-2022												
1ª Evaluación	8	8	7	8	8	8	5	10	9	8	6	10
	8	9	9	10	6	6	9	8	8	9	10	5
2ª Evaluación	8	8	4	5	7	7	5	10	8	5	7	10
	7	8	9	8	7	7	8	9	8	9	9	5
3ª Evaluación	10	10	9	9	8	10	5	9	10	10	7	10
	9	10	10	10	10	9	9	10	10	10	10	7

ANÁLISIS ESTADÍSTICO
PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
Media	8	7,42	9,21
Mediana	8	8	10
Moda	8	8	10

PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
D. Media	1,08	1,3	0,92
Varianza	2,26	2,69	1,65
D. Típica	1,5	1,64	1,28
Rango	5	6	5

CUARTILES

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
Q1	7,25	7	9
Q2	8	8	10
Q3	9	8,75	10

GRÁFICO LINEAL

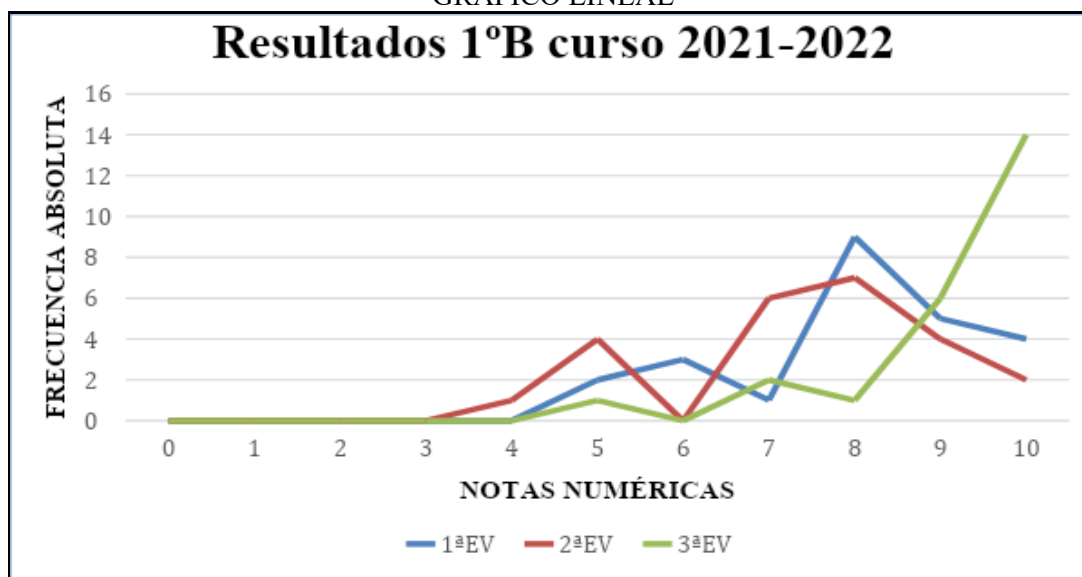


Tabla 32. *GI y PEC en la fase 2. Grupo 1ºA. Dos sesiones de PEC semanales*

Resultados 1ºA curso 2021-2022												
1ª Evaluación	8	5	8	6	8	7	8	7	8	10	10	7
	8	7	10	8	8	7	8	6	5	8	8	
2ª Evaluación	8	4	8	6	8	7	8	7	9	8	10	8
	7	8	9	8	6	6	7	5	6	8	6	
3ª Evaluación	10	6	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10
	10	10	9	10	10	10	10	8	8	10	10	

ANÁLISIS ESTADÍSTICO
PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
Media	7,61	7,26	9,52
Mediana	8	8	10
Moda	8	8	10

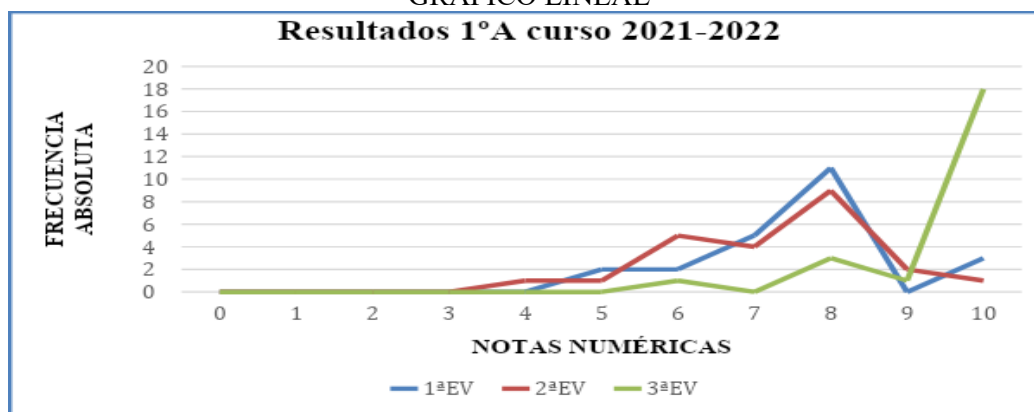
PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
D. Media	1	1,12	0,75
Varianza	1,79	1,93	1,08
D. Típica	1,34	1,39	1,04
Rango	5	6	4

CUARTILES

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
Q1	7	6	10
Q2	8	8	10
Q3	8	8	10

GRÁFICO LINEAL



En el análisis que vamos a realizar se va a comparar un grupo, 1ºB, que realiza una sesión de GI y otra de PEC a la semana, con otro grupo, 1ºA, que realiza PEC en las dos sesiones semanales. El periodo de implementación de las dos AEE se reduce a las últimas seis semanas de curso.

En la primera y segunda evaluación ninguno de los dos grupos investigados pudo realizar GI o PEC, ya que no podían acceder al centro escolar personas externas. Ambos grupos bajan en sus calificaciones entre el primer y segundo trimestre, 1ºB empeora 0,18 puntos de media y 1ºA 0,35 puntos. A mitad de la tercera evaluación se permite la entrada de voluntariado a las clases y las dos clases de primero implementan las AEE. En ese momento se produce una mejora muy significativa en las dos clases; 1ºB incrementa su media de 7,42 a 9,21 puntos, lo que significa 1,79 puntos. Por su parte, 1ºA pasa de 7,26 a 9,52 puntos de media, un aumento de 2,26 puntos.

Si analizamos los parámetros de dispersión de ambos grupos podemos observar que entre la primera y segunda evaluación empeoran al aumentar su dispersión. Ahora bien, en el momento en el que se implementan las AEE los parámetros, tanto de 1ºA como de 1ºB, descienden, lo que significa que no hay tanta dispersión en las notas y esto, unido a un aumento en la nota media, constata una mejora general en los resultados académicos del alumnado en el momento que se implementan las AEE.

Tabla 33. PEC en la fase 2. Curso tercero. Grupo experimental 3ª

Resultados 3ºA curso 2021-2022													
1ª Evaluación	10	6	5	10	10	8	6	9	5	8	8	6	8
	9	8	8	8	5	4	5	9	7	8	9	8	
2ª Evaluación	10	7	4	10	10	10	6	8	6	10	8	8	10
	7	10	10	7	7	5	6	7	9	10	8	7	
3ª Evaluación	10	10	4	10	10	10	7	10	9	10	8	10	10
	9	10	10	10	9	7	8	9	10	10	7	9	

ANÁLISIS ESTADÍSTICO
PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
Media	7,48	8	9,04
Mediana	8	8	10
Moda	8	10	10

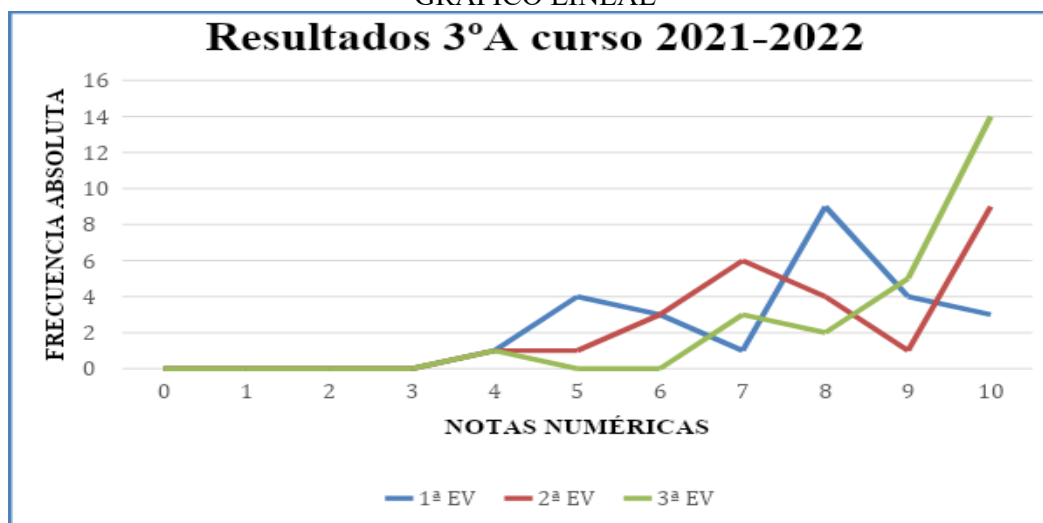
PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
D. Media	1,47	1,52	1,08
Varianza	3,09	3,33	2,21
D. Típica	1,76	1,83	1,49
Rango	6	6	6

CUARTILES

	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
Q1	6	7	8,5
Q2	8	8	10
Q3	9	10	10

GRÁFICO LINEAL



Finalmente vamos a analizar la evolución de 3ºA que implementó, en las últimas seis semanas del curso 2021-2022, la PEC, gracias a la presencia de un voluntario en las dos sesiones semanales de EF.

Si partimos de las notas de la primera evaluación podemos observar que el grupo experimental pasa de un 8 de media en la segunda evaluación a un 9,04 en la tercera, es decir, obtiene una mejora de 1,04 puntos.

Si atendemos a los parámetros de dispersión el grupo mantiene el mismo rango pero una desviación media, una varianza y una desviación típica menores, lo que significa que la variación de las calificaciones respecto de la media es menor, consiguiendo, de esta manera una mejora general de los alumnos y alumnas de la clase.

En la fase 1 de la investigación la PEC se centraba, principalmente, en el alumnado con mayores necesidades, produciendo una mejora académica en dicho alumno o alumna; por el contrario, en esta segunda etapa, la PEC no se reducía un alumno o alumna sino que aglutinaba a todo el alumnado, produciendo una mejora general del grupo. Es por esto que podemos constatar que la PEC puede focalizarse y beneficiar tanto al alumnado con mayores dificultades como al grupo entero, siendo compatibles ambas mejoras.

Evaluaciones del alumnado en la fase 3 de la investigación

La fase 3 de la investigación corresponde al primer y segundo trimestre del curso 2022-2023 y participan los dos cursos de primero. Las AEE que llevan a cabo son las siguientes 1ºA dos GI a la semana y 1ºB un GI y otra sesión de PEC a la semana.

Esta fase 3 de la investigación corresponde a los dos primeros trimestres del curso 2022-23 en las clases de 1ºA y 1ºB. Se ha de señalar que debido a la implementación de la LOMLOE⁷ el sistema de evaluación del alumnado en los cursos impares es modificado, no obstante, el centro escolar en el cual se lleva a cabo la investigación decidió que dicha modificación se llevara a cabo en la última evaluación del curso, es por esto que para mantener un mismo criterio comparativo se ha decidido valorar todos los datos y registros

⁷ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

hasta el inicio de la implementación del nuevo sistema de evaluación, es por esto que la investigación no recoge los datos del tercer trimestre del curso 2022-2023.

La clase de 1ºA de las tres sesiones semanales en dos de ellas ha implementado los GI y la tercera no ha contado con voluntariado, por su parte la clase de 1ºB ha llevado a cabo una sesión GI y otra sesión de PEC a la semana.

Tabla 34. *Fase 3 de la investigación. GI*

Clase	AEE	1ª Eva.	2ª Eva.
1º A	Dos sesiones semanales de GI	6,75	9,2
1º B	Una sesión semanal de GI y otra de PEC	7	9

Tabla 35. AEE en la fase 3. Curso primero. Grupo 1ªA. Dos GI a la semana

Resultados 1ºA Curso 2022-2023												
1ª Evaluación	9	8	4	8	7	5	8	10	7	5	6	10
	8	5	7	7	6	9	4	5	6	2	8	8
	10	9	9	10	9	10	10	10	10	9	8	10
2ª Evaluación	9	8	10	9	9	10	9	9	9	6	9	10

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Media	6,75	9,21
Mediana	7	9
Moda	8	9

PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
D. Media	1,63	0,66
Varianza	3,35	0,83
D. Típica	1,83	0,91
Rango	8	4

CUARTILES

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Q1	5	9
Q2	7	9
Q3	8	10

GRÁFICO LINEAL

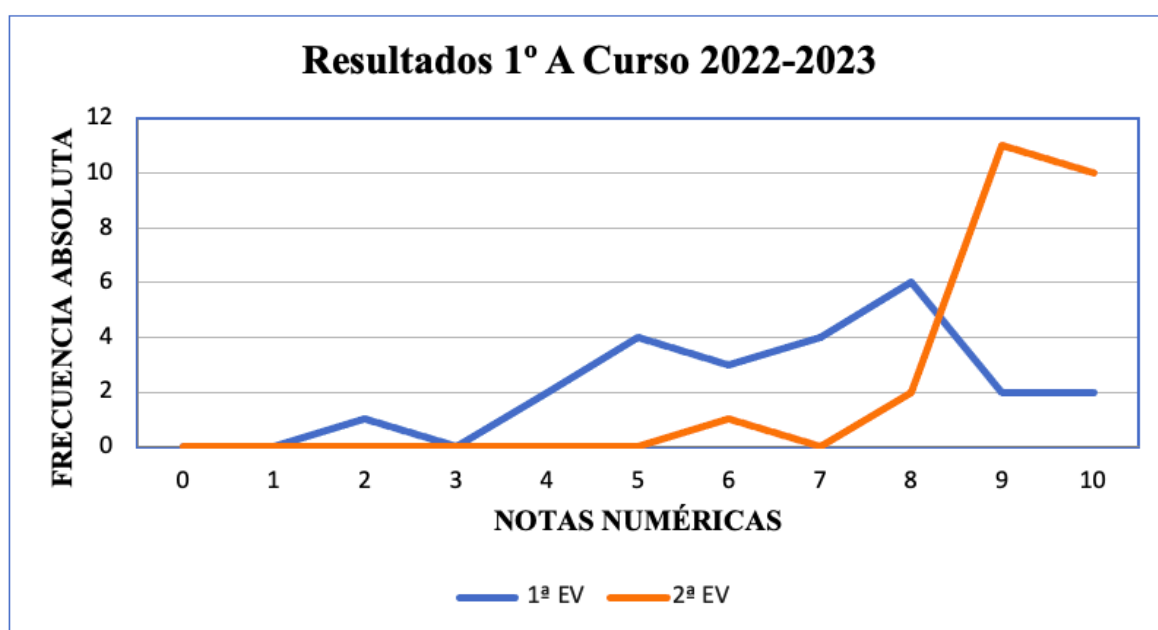


Tabla 36. AEE en la fase 3. Grupo 1ºB. Una sesión de GI y otra de PEC semanal

Resultados 1ºB curso 2022-2023													
1ª Evaluación	8	8	4	6	6	8	4	5	6	8	6	10	
	8	5	8	8	5	5	5	10	8	8	10	7	
	10	10	5	10	10	9	7	10	8	10	8	10	
2ª Evaluación	9	8	10	10	9	8	8	10	8	10	10	9	

ANÁLISIS ESTADÍSTICO
PARÁMETROS DE CENTRALIZACIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Media	6,92	9
Mediana	7,5	9,15
Moda	8	10

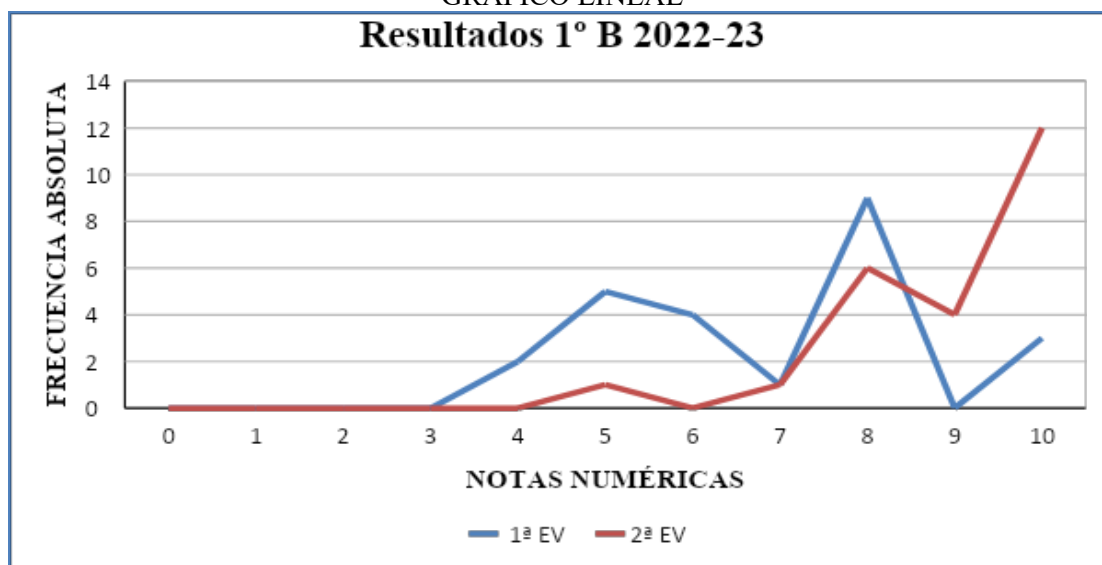
PARÁMETROS DE DISPERSIÓN

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
D. Media	1,59	1
Varianza	2,16	1,58
D.Típica	1,46	1,26
Rango	6	5

CUARTILES

	1ª Evaluación	2ª Evaluación
Q1	5	9
Q2	7,5	9,5
Q3	8	10

GRÁFICO LINEAL



Por último, vamos a analizar los resultados de dos grupos de primero en el curso 2022-2023. Cabe señalar que el alumnado de primero fue confinado en tres ocasiones a lo largo de su etapa infantil, añadiendo a esto que es la primera vez que realizan tanto retos interactivos como alguna AEE en EF. Es por esto que, esta investigación resulta ideal para poder valorar la evolución de dos grupos que parten en situación de desventaja con respecto a otros.

Las tablas 35 y 36 muestran que 1ºA obtiene de media 6,75 puntos en la primera evaluación y 1ºB 6,92 puntos, puntuación positiva teniendo en cuenta el nivel de partida del alumnado. No obstante, el rango de 1ºA es de 8 y de 1ºB de 6, lo que significa que existe en la primera evaluación una gran dispersión en las notas obtenidas por el alumnado.

La evolución del alumnado en la segunda evaluación es excelente, pasando 1ºA de un 6,75 a un 9,21 puntos de media y 1ºB de un 6,92 a un 9. Al mismo tiempo, las medidas de dispersión también mejoran, el rango de dispersión de 1ºA desciende de un 8 a un 4 y 1ºB de un 6 a un 5, consiguiendo que todo el alumnado mejore agrupándose las calificaciones en el tercer cuartil. Cabe destacar que en la clase de 1ºB hay un alumno diagnosticado de nefrostomía, con detección de problema en riñones en fase prenatal, se le realizaron ocho operaciones en los primeros años de vida que han condicionado su desarrollo, principalmente a nivel de coordinación motora y relación social por las frecuentes hospitalizaciones, convalecencia y falta de contacto con otros niños y niñas para evitar contagios e infecciones, en la actualidad está pendiente trasplante de riñón, esto hace que el rango sea de 5 en vez de un 3.

Los datos evidencian una mejora muy significativa en ambos cursos, siendo mayor en la clase que implementa más veces GI, es por esto que podemos concluir que existe una mayor mejora cuando aumenta la frecuencia de realización de GI.

Conclusiones de los análisis estadísticos

Realizado el análisis estadístico de todos los cursos implicados en la investigación, podemos concluir que la implementación de las AEE en EF mejora los resultados académicos de los grupos analizados especialmente cuando la AEE que es implementada son los GI. Al mismo tiempo, el alumnado con necesidades específicas se beneficia especialmente de la presencia de voluntarios y voluntarias en el aula.

Los datos indican que existe una mayor mejora cuando aumenta la frecuencia de realización de GI. La presente investigación evidencia que PEC y los GI tienen correlación en la mejora de los resultados, siendo mayor su impacto cuanto más regular y estable es su implementación.

Por los datos obtenidos en el trabajo de campo se puede concluir que la realización de AEE en EF, gracias a la presencia de voluntarios y voluntarias, potencia el esfuerzo, el espíritu de superación, la motivación, la autoestima y el empoderamiento, y con esto se genera una mejora en los aprendizajes.

4.2 Nuevas relaciones.

En esta categoría pretendemos valorar si las AEE implementadas en EF favorecen la creación de un contexto donde se generan nuevas relaciones o se afianzan amistades que ya se tenían, si las nuevas relaciones sirven como protección y, finalmente, si se produce una transferencia al trasladar estas nuevas relaciones a otros espacios y tiempos.

4.2.1 Amistad y nuevas relaciones

Dimensión transformadora

A más ayudas más y mejores relaciones

La presencia de familiares en las AEE genera un contexto donde son continuas las interacciones de ayuda entre el alumnado. Esta red de ayudas favorece las relaciones interpersonales positivas, estableciendo así, una relación entre las ayudas y las nuevas relaciones, “pues yo sí creo que has elegido bien en hacer GI porque a parte que vienen los voluntarios también nos ayudan más y haciendo grupos tenemos más amistades y, entonces, pues teniendo amistades te puedes ayudar de otras personas” (GD3A11, 294-296, 5 y 8).

Generar un contexto de ayudas propicia nuevas amistades

La participación de voluntarios y voluntarias en las clases de EF genera un contexto donde se fomenta el sentimiento de la amistad, propiciado por la mejora de la convivencia y la ayuda entre el alumnado, “al ayudarnos todos, tenemos más... nos ayudamos más y somos más amigos todos” (GD3A12, 5, 5 y 8) y es que “...cuando tú ayudas a una persona estás creando también una amistad, porque a mí me ha pasado con personas que yo no

tenía tanta relación y a base de eso que yo le he ido ayudando y la verdad es que bien” (GD3A7, 8-10, 5 y 8). El alumnado evidencia que gracias a las ayudas fomentan la amistad, “porque yo antes en EF, Á. no me ayudaba tanto y ahora que me ayuda me he hecho más amiga de él”. (GD1A22, 25 y 26, 5 y 10) y asocian la EF con la creación de amistades y el aprendizaje.

... porque en EF, como antes he dicho, es un sitio donde haces deporte a la misma vez haciendo amigos, por eso tenemos que tener amistades que sean buenas, como todos, como ser amigo de todos para que podamos tener más amigos y superar más retos. (GD1B25, 58- 60, 5)

En sus intervenciones el alumnado destaca la relación entre amistad y ayuda, como muestra el comentario de un alumno de segundo en un grupo de discusión.

M.: Hice un amigo por EF, fue M., es que yo le ayudé a M. y nos fuimos haciendo amigos.
Investigador: ¿Qué cambios notaste M.? ¿M. notó lo mismo? o sea ¿cómo fue?

M.: A mí me gustó porque tenía pocos amigos y tuve un amigo más. (GD2A6, 22-25, 5 y 8)

La dinámica generada en los GI hace que se propicie el sentimiento de amistad entre el alumnado gracias a que las ayudas son recíprocas, consiguiendo, al mismo tiempo, que un mayor número de alumnos y alumnas se beneficie de ellas, “yo con A. antes no éramos tan amigos y ahora somos más amigos, porque yo le he ayudado y él a mí también me ha ayudado” (GD3A10, 39,40, 5 y 8) o que la relación con ese compañero o compañera mejore “me lo he pasado muy bien con M. en las cuerdas, no nos salía y ahora nos sale mejor. Ahora me sale bien y estoy bien con M.” (OPc3A, 78-80, 5).

La relación entre amistad y ayuda es destacada, también, por el voluntariado, “...porque al ver que alguno no lo está logrando por alguna circunstancia y viene otro compañero y le ofrece ese apoyo, se logra ese vínculo de amistad entre ellos” (Ec1M2, 30 y 31, 5). A lo largo de la investigación también se ha encontrado una correlación entre la amistad, el buen trato y las ayudas, una alumna de sexto lo expresaba de la siguiente manera:

Pienso que...eh... si a ti una persona te ha ayudado, has superado el reto y te ha tratado bien, luego vas a ir a esa persona a que te ayude a superar otro reto, creo yo, porque si te ha ayudado y te has sentido a gusto con ella, en esa parte a partir de ahí yo creo que se puede formar una amistad. (GD6A18, 272-274, 5 y 8)

Como hemos señalado anteriormente, las ayudas pueden propiciar el surgimiento de la amistad, así lo expresaba una alumna de primero en un GD en la fase 3 de la investigación.

M.: Yo ahora soy amiga de J. y de S.

Investigador: ¿Y por qué ahora eres amiga de J. y de S.?

M.: Pues porque antes le ayudaba en EF y me hice amigas de ellas. (GD1A20, 20-22, 5 y 8)

Las nuevas relaciones también generan aprendizaje

Los datos extraídos de la investigación corroboran que crear un contexto de ayuda genera una mejora en el aprendizaje, así lo manifiesta tanto el alumnado como el voluntariado. El alumnado, ante la pregunta de si las nuevas relaciones o nuevas amistades también generan aprendizaje, parece tenerlo claro.

Sí, porque si te ayudan a hacer algo que tú no sabes pues ... te pueden dar como consejos de cómo hacerlo o trucos para que te sea más fácil, por ejemplo, a mi M. me dio un truco para hacer los pases con el balón y la verdad es que me funcionó y superé el reto. (GD3A8, 73- 78, 8)

Las AEE, como son los GI y la PEC, propician las ayudas entre alumnado que no suele tener un trato estrecho, lo que tiene como consecuencia, no solo generar aprendizaje sino también establecer relaciones más cercanas con personas que antes no se tenían, “antes no iba tanto con D., hoy le he ayudado a superar 2 retos” (Opc3A, 154 y 155, 8).

Cambio en las relaciones gracias a la ayuda

La ayuda puede generar un cambio en las relaciones entre las personas, una madre voluntaria de primero en la fase 3 comentaba:

Si una persona te está ayudando es una cosa gratificante y entonces, seguramente, le veas con mejores ojos, igual antes era solo que molestaba en clase o el pesado que me había dicho, y luego ves que ayuda. No sé, el otro día, cuando estábamos en el reto de los cuadros, había varios niños intentando ayudar a E. (alumna que ha llegado nueva desde Ucrania) a leer, eso me ha gustado verlo y seguramente ella lo agradezca. En otros momentos va un poco a su aire y en ese momento sí que... yo creo que ella lo estaba agradeciendo que había allí dos niños haciendo el esfuerzo de ayudarla a leer, porque tenía que leer el título del cuadro. Entonces seguramente esto deje huella en ella.(GD1M19, 129-136, 8)

Apertura de espacios de diálogo para hablar sobre la amistad y la ayuda

Propiciar diálogos entorno a la amistad hace que el alumnado pueda mostrar concepciones diferentes, lo que lleva a considerar argumentos distintos al de uno mismo, pudiendo así, cambiar de opinión. Como ejemplo el diálogo entre dos alumnas de sexto en la fase 1 de la investigación.

I.: Yo creo que a lo mejor que tu amiga, que es muy amiga, te puede ayudar mejor, porque te conoce mejor y sabes en qué fallas, a lo mejor porque le conoces más y alguno que no te llevas mucho con él, pues a lo mejor no te puede ayudar tanto como tu amiga o tu amigo que te conoce más, yo pienso eso.

M.: Yo creo que hemos generado más ayudas, porque a lo mejor antes solo te ayudabas con tu grupo de amigos y aquí en los grupos ayudas a todas las personas y a lo mejor otras personas te pueden decir algo que con los que tú ibas no sabían y te pueden ayudar a ti a hacerlo. (GD6A19, 70-75, 8 y 5)

Amistad vinculada a la ayuda

El análisis del contenido ha permitido identificar una relación entre amistad y ayuda. El alumnado en sus comentarios vincula la ayuda a la amistad, como explicaba una alumna de tercero después de realizar GI “...si tú no eres muy amigo de una persona entonces le ayudas y entonces eh... eres más amigo de esa persona” (GD3A5, 27-28, 5, 7 y 8), en la misma línea otro alumno de segundo comentaba “eh...yo, eh, he hecho, ... hice un amigo por EF fue M., es que yo le ayudé a M. y nos fuimos haciendo amigos” (GD2A6, 22-23, 5 y 8). El voluntariado también encuentra una relación entre la ayuda y el inicio de una posible amistad, como ejemplo este diálogo entre dos voluntarias en un GD en la fase3.

C.: Yo sí que creo que la relación entre ellos cambia en algunos casos. De no tenía demasiada relación con este compañero y a partir de que me haya ayudado en un reto es como que lo veo de otra forma y me siento más cercano a él. (GD1M16, 51-53, 8)

B.: Yo creo que también, porque a lo mejor con algún niño que tiene menos amistad, el hecho de estar ese ratito juntos haciendo el reto, pues sí que les genera un poquito más de amistad. (GD1M17, 56-58, 8)

Generar ayudas entre el alumnado mejora las relaciones, propicia compartir más tiempos juntos y juntas y ofrece la posibilidad de generar nuevas amistades, “...si tú tienes una relación con alguna persona pues a raíz de que tú la ayudes, pues estás más con ella, convives más con ella, pues entonces yo creo tienes más relación y puede llegar a tener una amistad” (GD3A8, 25-26, 5 y 8). El apoyo mutuo va forjando, poco a poco, una relación de amistad, así lo expresaba un padre voluntario en la fase 2 de la investigación.

Al final entre ellos acaban consiguiendo algo que eso también genera una serie de vínculos, porque te has apoyado en una persona y esa persona se ha apoyado en ti y habéis conseguido algo que es muy difícil y yo creo que todo eso, sí que es verdad que va generando una serie de

amistades, de forjar un poquito la amistad o de grupo, no sé cómo explicarlo. (Ec14P4, 119-122,5)

Crear un contexto en el que se generen ayudas propicia que el alumnado tenga más confianza y amistad, una madre voluntaria nos explicaba lo que le había pasado a su hija.

Porque ella (su hija) al ver que otro compañero ofrece ayuda a que ella logre algún objetivo, ella se va a sentir más cómoda, más segura y esto le va permitir a ella llevar a cabo algún procedimiento, entonces esto ayuda a que se cree ese vínculo de amistad, confianza entre ese compañero y ella. (Ec1M2, 16-22, 5)

Generar redes de ayuda hace que ningún alumno o alumna se quede solo o sola

Generar nuevas relaciones hace que el alumnado se preocupe más por el resto de compañeros y compañeras haciendo que nadie se quede solo o sola, así lo expresaba una alumna de sexto.

Las relaciones son mejores y te sientes mejor y ya dices, pues que bien si no lo había acabado de conocer pues ya, sí que ya la conozco bien y sé que me va a ayudar sé que no me va a dejar tirado, por así decirlo. (GD6A16, 38-40, 5,8,10 y 11)

Al principio se buscan amistades para dar y recibir ayudas

El voluntariado señala que al principio el alumnado tiende a buscar la ayuda de un amigo o amiga, así lo expresaba una madre voluntaria de los GI de segundo de la fase 1 del trabajo de campo.

Cuando tienen el reto conseguido, no les importa, o sea, no les importa a quien ayudan, ayudar a uno o a otro. Yo creo que les da igual ayudar a uno o a otro cuando tienen el reto conseguido, cuando no lo tienen conseguido... es un reto nuevo, es yo te ayudo a ti y tú me ayudas a mí, entonces sí que se buscan eh ... los amigos entre ellos. Una vez que lo tienen conseguido... (ruido de fondo) ...si no lo tienen conseguido se buscan los más afines. Es lo que yo he visto. Pues sí oye, lo que tú ya ves que se llevan bien fuera de gimnasia, primero lo hago yo y luego te ayudo yo a ti ¿vale? Una vez que ya lo tienen conseguido les da igual ya, ayudan a quien sea (GD2M2, 37-43, 8)

Otra madre voluntaria del mismo grupo corroboraba la opinión de la primera, incidiendo en que, aunque el alumnado tiende a buscar primero a su amigo o amiga les da igual ayudar a cualquier otro compañero o compañera.

Vale, yo lo que he visto, por lo menos en los grupos con los que me ha tocado a mí, que... que a ellos una vez lo tienen les da igual con quien ayudar, sí que es verdad que el que es más amigo con el más amiguito pero que si tienen que ayudar a otro, a mí jamás me han puesto ninguna pega, ningún compañero hacía otro, eh, nunca, nunca. (GD2M1, 61-66, 8)

Aprender con amistades es más agradable

La organización de la clase en GI mejora la convivencia y los resultados, ayudando especialmente al alumnado que acaba de llegar al colegio. Una madre de una alumna extranjera que había llegado al colegio a mitad de curso señalaba el impacto que había tenido en su hija.

Ella dice que, al tener más interacción con sus amigos, algunos con los que no puede compartir por ejemplo en otras materias, en la parte de la EF ella se ve como más apoyada por ellos o se ve en un papel en el que “me ayudó, voy a jugar con él, porque vi que es una persona agradable, que puedo ser su amigo. Entonces si lo puedo hacer en EF lo puedo hacer en el patio. Puedo pedirle ayuda en otro momento en clase o en alguna otra circunstancia”. (Ec1M2, 39-43, 7)

Los contextos con ayudas y amistad son más divertidos

Los GI no solo propician nuevas relaciones, sino que también fortalecen amistades que ya se tenían, un alumno de sexto lo expresó en un grupo de discusión de la siguiente manera “yo antes con, por ejemplo, con R. tenía amistad, después la fuimos perdiendo y ahora con los GI, como lo tengo en el grupo me hablo más con él, la amistad se ha unido otra vez” (GD6A14, 54-55, 5). No obstante, las ayudas también mejoran las relaciones pudiendo hacerlas más divertidas “yo también pienso que aparte de lo que aprendemos superándonos en los retos, si una persona que nos ayuda, pues que no nos llevábamos mucho, nos empezamos a llevar mejor, además, te lo pasas bien haciendo el reto” (GD6A13, 85-87, 5 y 8).

La implementación de los GI y la PEC mejora las relaciones entre el alumnado

La presencia de familiares en las AEE genera un contexto donde son continuas las interacciones de ayuda entre el alumnado. Esta red de ayudas favorece las relaciones interpersonales positivas, estableciendo así, una relación entre las ayudas y las nuevas relaciones. Una madre voluntaria de sexto curso en la fase 1 de la investigación resaltaba esa idea.

Un compañero que normalmente no tenía mucho trato con S., al estar en el mismo grupo de interactivos de EF se llevan mejor. Lo he comentado con mi hija luego y me ha dicho

que efectivamente la relación con esa persona no era buena y al estar en el mismo grupo en GI de EF ha mejorado. (OPc6A, 15-20, 5)

La mejora en las relaciones personales hace que el alumnado desee esa mejoría a nivel colectivo, para que todos y todas puedan disfrutar de una mejor convivencia.

Yo creo que sería muy guay que todos estuviéramos, en plan, en clase que nos lleváramos bien y todo, por eso lo de ayudar nos ha unido más como clase, no solo entre nosotros y que también pienso que yo por ejemplo, no me llevaba con Carlos

G. nada, tuvimos problemas en los grupos de clase, hace tiempo, en quinto, entonces, pues, en GI, bueno en fin en EF también sin grupos también, fuimos ampliando más nuestra relación, nos fuimos llevando bien y mejor, hasta el punto que me pidió ayuda cuando la necesitaba, me pareció un gesto de mucha confianza porque no se suele abrir mucho, me sentí bien cuando me lo dijo porque confió en mí, entonces, pues yo creo eso es lo que te alegra, que tengas más relación con una persona, o lo que ha dicho M. que M. ha tenido más relación con R. es por algo porque se llevará bien. (GD6A16, 56-63, 5 y 8)

En ocasiones el alumnado comparte curso durante años sin acabar de conocerse entre sí, dato que sorprendió en la investigación. Los GI son una forma de organización de aula que propicia que el alumnado tenga una mayor relación con los compañeros y compañeras del grupo y, por ende, se conozcan más, “yo creo que al ayudarnos entonces nos conocemos más y vemos las partes buenas de la gente, entonces ahí creamos una amistad” (GD3A10, 11-12, 5 y 8).

Yo con S. íbamos a la misma clase y eso, pero.... siempre no he tenido, no he estado mucho con él ni jugaba con él, pero yo en EF eh... el último trimestre que estuvimos, yo estuve más con él y vi que me lo pasaba bien con él y ahora es más amigo. (GD3A8, 48-50, 5)

La implementación de los GI genera nuevas relaciones y amistades

A lo largo de la sesión de GI el alumnado interactúa de manera intensa con las personas de su grupo y con los voluntarios y voluntarias, haciendo, de esta manera, que se relacione durante más tiempo con compañeros y compañeras con los que anteriormente no tenía mucha relación, generando nuevas relaciones. Una madre voluntaria lo valoraba de la siguiente manera:

...lo que he observado con mi hijo Á. es que hay niños con los que igual ni hablaba en el patio, porque como juegan al fútbol, se les ha etiquetado “es que como juegan al fútbol” y luego gracias

a esta metodología se ha dado cuenta, de que son algo más que fútbol, de que son niños nobles, sensibles... en ese aspecto es muy bueno. Es una manera de empujarles a conocer otros compañeros. (Ec4M5, 21-23, 8)

El alumnado valora las nuevas relaciones que tienen gracias a los GI, “ahora juego con J., veo que J. es un buen amigo porque me trata bien” (OPcA1, 15, 5), “antes jugaba menos con

E. y ahora jugamos más, somos más amigos” (OPcA1, 7, 5).

En la asamblea final de clase se genera un diálogo en el que, entre otras cosas, el alumnado aprovecha para agradecer las ayudas y eso tiene un impacto no solo en el aprendizaje sino también en las relaciones interpersonales. Una madre comentaba que “después de los GI, al recoger a mi hijo el jueves, me dijo que tenía una nueva amiga, y era N.. Ella había hablado en interactivos bien de A., porque le había ayudado” (OPc1M, 25-27, 5 y 8). En la misma línea, una madre voluntaria destacaba que su hija había creado una nueva amistad gracias a ello.

Yo por ejemplo, en mi caso concreto, sí que he visto, este año justo es un año en el que se han mezclado los alumnos de las dos clases, entonces sí que he visto, sobre todo ahí sí que se ha visto la evolución en el segundo trimestre, ya no son los niños que como al principio se buscan entre los que ya se conocen, ya van generándose nuevas amistades y yo por ejemplo, en mi caso concreto de mi hija, sí que se ha generado una nueva amistad con una alumna que era de la otra clase y bueno, pues, y veo que todo esto pues es bueno para que entre ellos interactúen y haya mejores grupos. (RcM11, 50-55, 5)

En la misma línea una madre comentaba que los GI hacía que tuvieran que ayudarse con compañeros y compañeras con las que no tenían tanto trato, eso hacía que descubrieran que tenían más en común de lo que pensaban y cómo eso lo han trasladado a otras áreas.

Bueno yo estoy de acuerdo en lo que ha dicho N., eh... además yo creo que para ellos ha sido muy positivo, por eso mismo, porque han estado tiempo juntos, entonces en un primer momento la separación de sus más amiguitos, separación entre comillas, y el poder estrechar lazos con nenes que no conocían, pues yo creo que sí que ha sido una forma que les ha ayudado, porque se ponen a trabajar con gente que no, a lo mejor si tú les das a escoger ellos habrían hecho sus grupos de siempre y eso les ha permitido, seguramente, posiblemente no en todos los casos, pero en muchos casos, pues conocer, conocer a personas que ellos no saben que tienen tantas cosas en común y que les aportan cosas pues que a ellos les gusta, entonces yo creo que también aparte de

conocer ha sido una ayuda para el resto de asignaturas, pues, para facilitar esa convivencia. (GD3M10, 44-53, 5)

En la misma línea un alumno de tercero destacaba que en GI “haces más amigos porque te juntas con compañeros que nunca te has juntado y te das cuenta que te pueden caer muy bien y ser buenas personas...” (OPc3A, 15-17, 5), por eso mucho alumnado señala que empiezan a ir con compañeros o compañeras con los que, con anterioridad, no tenían tanta relación, “antes no iba tanto con D. y ahora voy más” (OPc3A, 24, 5), “antes no iba tanto con M., y ahora voy más. Pienso que al final seremos amigas” (OPc3A, 34 y 35, 5) “ahora voy más con M., yo creo que podemos ir juntos” (OPc3A, 36,5), “antes no iba con M. y ahora voy más y me siento mejor” (OPc3A, 28, 5) o “ahora voy más con J. y somos más amigos” (OPc3A, 66, 5). Una de las posibles explicaciones es que en cursos anteriores estuvieran en clases diferentes “pues yo he mejorado la relación con A. porque antes íbamos a clases distintas y pues no teníamos mucha relación, no jugábamos juntas y también este año como nos han juntado y hemos estado más en EF tenemos mejor amistad” (GD3A7, 36-38, 5), no obstante, los GI ofrecen la posibilidad al alumnado de relacionarse con compañeros o compañeras fuera de su círculo más íntimo, así lo señalaba una alumna de sexto “hacer EF en GI me ha gustado porque conocemos a 27 nuevas personas, ahora les conocemos más”. (OPc6A, 26 y 27, 5)

Entre los beneficios de la amistad está el aumento de la seguridad y confianza

Las nuevas amistades producen cambios en el alumno o alumna, entre otros mayor seguridad y confianza. Una madre, voluntaria de tercero en la fase 1, señalaba los cambios percibidos en su hija.

Eh.. sí también, por ejemplo el tema de M. sí que he visto lo que has dicho que a lo mejor por sentirse más segura, con más confianza, cuando hacen la evaluación que pueden decir lo que quieren un poco, dar su opinión, pues yo creo que sí que se expresan con confianza de poder decir lo que quieren y sin ningún tipo de miedo, entonces eso hace mucho de que ellos cojan la autoconfianza para poder expresarse y poder denunciar algún hecho que no les ha gustado, cosa que antes no tenían esa posibilidad y no lo podían hacer. Entonces, sí vamos, que... con el tema de M. ha hecho nuevas amistades, no es que se hayan reforzado del todo todavía porque sigue con las antiguas, pero sí que se le ve que está cogiendo confianza con otras niñas, yo creo que es gracias a la EF y en clase pues también, como que lo... que lo... vamos que lo ha trasladado a clase ese tipo de amistades y nada, poco a poco, me imagino que con el tiempo se irán reforzando más. (RcM12, 90-98, 7 y 12)

Al respecto de esta alumna cabe resaltar que al principio de realizar GI no participaba en la evaluación final y conforme avanzaban las sesiones sus aportaciones fueron aumentando, de manera que todo el grupo pudo beneficiarse de ello, además de aumentar su implicación en los comentarios finales de las sesiones su capacidad para superar retos progresó de la misma manera.

Las AEE generan relaciones de mayor intimidad

La mejora en las relaciones interpersonales, gracias a la implementación de las AEE, conduce a conversaciones más personales entre el alumnado, alcanzando un plano mayor de intimidad y trasladando la relación a otros tiempo y espacios.

Yo pienso un poco que aparte de ayudarnos o hacer que aprendan los demás dándoles consejos sobre los retos, también les puedes dar otro tipo de consejos no es solo de retos, a mí también me ha pasado que, como ha dicho M., que es mejor, si vas siempre con las mismas personas puede ser que siempre te den los mismos consejos si llegas a estar con los demás, pues aprendes más de los demás, no solo de los que más sabías. (GD6A17, 76-79, 5)

Un contexto de ayudas genera relaciones recíprocas

La creación de un contexto de ayudas genera relaciones recíprocas “si una persona no tiene un reto tú le ayudas y cuando él sabe algo te ayuda a ti y así todos nos ayudamos” (Opc3A, 11 y 12, 8) y en ese tipo de relaciones los beneficiarios son ambos “yo antes no ayudaba a

A. y ahora le ayudo y lo hemos superado” (Opc3A, 69 y 70, 8).

La importancia del docente para la creación de un contexto de amistad y solidaridad

En la creación de un contexto que propicie el surgimiento de los sentimientos de amistad y solidaridad entre el alumnado, el papel del docente adquiere una enorme importancia. Una madre voluntaria de quinto en la fase 1 de la investigación lo destacaba en un relato comunicativo.

Las relaciones que hay entre el alumnado cuando... buff..., a ver, en tu clase está claro que se ve mucho, ¿no?, o sea, no es lo mismo estar en tu clase de EF que estar en otro espacio como otras asignaturas o en el patio, cambia mucho, el tema de los retos pues sí que se está viendo que hay una solidaridad muy muy grande entre ellos, muy grande, ya no es... sobre todo cuando son GI que los grupos los haces tú, ya no se juntan ellos, amigos con amigos, los grupos van cambiando, entonces ahí sí que se da la posibilidad de que surjan nuevas amistades y eso lo veo muy bien porque ahí se conocen más, surgen nuevas amistades, se relacionan entre todos, se conocen entre

todos y veo, pues eso, una solidaridad entre ellos, mucha motivación, ganas por aprender y superarse, vamos de todo eso, y la amistad por supuesto que ayuda a eso, la amistad mucho, mucho. (RcM12, 16-23, 5 y 3)

Interdependencia positiva

La necesidad de que algunos retos deban ser realizados en parejas o grupos hace que el éxito no sea exclusivamente individual, sino que para que un alumno o alumna consiga su objetivo necesita que su compañero o compañera también lo alcance “los retos han generado más amistades, porque hay más ayudas” (OPc6A, 44 y 45, 5), en la misma línea una alumna de segundo señalaba que “yo pienso que lo mejor es que en EF nos vayamos haciendo más amigos y conociéndonos más, cada vez nos ayudamos más y... hacemos más retos y...nos conocemos más” (GD2A5, 73-74, 5 y 8). El hecho de que la EF se realice en torno a la consecución de unos retos y que muchos de ellos no puedan superarse de manera individual tiene un impacto en las relaciones entre el alumnado. Una voluntaria de tercero señalaba que “al tener que hacer retos con otros compañeros y tener que interactuar pues hace que se provoque una estrecha relación” (GD3M6, 139-146, 5), al mismo tiempo otra madre voluntaria en los mismo GI señalaba la importancia de las primeras amistades “...el principio de una infancia, de una amistad, de todo, es fundamental que sea positivo porque eso nos va a hacer o desencadenar, pues eso, que busquemos amistades positivas y que no nos dejemos enredar por aquello que no nos aporte nada” (GD3M6, 271-273, 5). La escuela puede propiciar que surjan amistades a partir del establecimiento de un contexto donde se favorezcan las ayudas y enriquezcan las relaciones.

Para mí ha sido fundamental, el poco tiempo que he podido experimentar en los GI he visto unos cambios del principio al final, de verles interactuar, de quererse apoyar, pienso que les está aportando y enriqueciendo mucho, el afianzar la amistad, porque eso es lo que te vas a llevar el día de mañana ¿no? y que les va a ayudar tanto dentro del cole como fuera. Pienso que tener una buena base es fundamental para todo. (GD3M6, 284-288, 5)

Relación entre la realización de GI, la presencia de voluntariado, las ayudas y la amistad

Los datos obtenidos a través de las distintas técnicas de recogida de información evidencian la relación entre los GI, las ayudas y la amistad. Una alumna de tercero, en un grupo de discusión, señalaba “pues yo sí creo que has elegido bien en hacer GI porque a

parte que vienen los voluntarios también nos ayudan más y haciendo grupos tenemos más amistades y, entonces, pues teniendo amistades te puedes ayudar de otras personas” (GD3A11, 294- 296, 5 y 8).

La mejora en el aprendizaje, gracias a la implementación de las AEE, hace que el alumnado valore no solo su propia mejora sino también la de los compañeros. Dicha mejora es especial se produce en un alumno con ciertas dificultades, “me ha gustado cuando R. ha superado un reto. Me pongo muy feliz porque le quiero mucho. Es muy amigo y muy amable” (OPcA1, 44 y 45, 5 y 10)

No es lo mismo amistad que empezar a tener relación

Así como el alumnado comenta que tiene nuevas amistades hay voluntarias que realizan una distinción entre amistad y las nuevas relaciones, una madre voluntaria de sexto comentaba.

Yo creo que generan nuevas relaciones, no sé si llegan a ser amistades, pero sí que generan nuevas relaciones. No sé, puedo dar el caso de una de mis hijas con C. puede ser una nueva relación, no creo que llegue a amistad, pero sí de tener nuevas relaciones o con gente que no se hablaba tanto... darse cuenta que tienen la pasión por el dibujo en común, ese tipo de cosas, por ejemplo, conversando solo en la clase de EF que se han dado cuenta, pero no sé si se llegan a generar amistades como tal. Y creo que ya en 6º, como están ellas, sus amistades ya estaban consolidadas, entonces no sé a lo mejor se nota más diferencia en el grupo de más pequeños, ellas yo creo que las amistades que tenían son las mismas que siguen teniendo ahora, ahí sí que no puedo decir si se ayudaron o no, pero sí a generar nuevas relaciones seguro, hablar con gente con la que no hablaban. (GD6M8, 27-35, 5 y 17)

Dimensión exclusora

En edades avanzadas ya están consolidadas las amistades

Una madre voluntaria de un grupo de sexto señala que en edades avanzadas las amistades ya están consolidadas, lo que hace más difícil que, aunque gracias a GI las relaciones mejoren puedan llegar a considerarse amistades.

Pues yo opino lo mismo que F. que las amistades que ya tenían siguen manteniéndose, pues siguen en una edad que son más mayores, pero sí que les damos la oportunidad de esta forma de por lo menos conocerse, porque sí que es cierto que hay grupos de niños que a lo mejor es que pasa un año o dos cursos y a lo mejor ni se han dirigido la palabra o muy poco en todo el curso y de esta manera, a ver no lo sé, pues tienden a hacer más grupitos y de esta manera yo creo que se propicia,

por lo menos, el conocer a nuevas personas que no tenían en su círculo y, bueno, yo creo que siempre sacan algo positivo. A lo mejor dicen “pues esta persona no me cae bien”, pero no le cae bien porque a lo mejor no lo habían conocido y al conocerlo y “pues F. me ha ayudado” y tal, yo pienso que nuevas amistades no, pero les da la oportunidad de conocer niños que no estaban en su círculo, sí. Y quién sabe, pues a lo mejor de aquí un tiempo se pueden crear, porque no, nuevas amistades, sobre todo el conocer a gente que antes no tenían ningún tipo de relación. (GD6M10, 36-45, 5 y 17)

4.2.2 Protección

Dimensión transformadora

La amistad como protección, seguridad de expresarse con libertad

La creación de un contexto seguro es necesario para que todas las personas puedan expresarse con libertad, para ello es importante que las relaciones sociales de calidad sirvan de protección, un alumno de tercero lo señalaba de la siguiente manera.

Pues yo, la verdad es que suelo decir las cosas, porque tengo amigas, bueno, y amigos que me apoyan, entonces, también tengo profesores, y tengo gente a mi alrededor que me puede defender, entonces, pues no hay que tener miedo. (GD3A11, 136-138, 6)

El buen trato, una característica de la amistad

Los continuos espacios de diálogo que se establecen en las clases de EF, donde se generan diálogos entorno a las características que debe tener una amistad hace que el alumnado empiece a identificar qué condiciones debe tener las nuevas relaciones y el ser tratado o tratada bien por la otra persona y sentirse seguro o segura a su lado son alguna de ellas. En un GD el alumnado de segundo curso lo expresaba de la siguiente manera:

L.: Pues yo ahora estoy jugando con S., con muchas, nos juntamos y antes jugaba mucho con S., J., M. e I. (las dos últimas de 2ºB), y ahora juego más con S. y esas, porque me están ayudando mucho.

Investigador: Sí, ahora juegas más con S. ¿por qué juegas más con S.?

L.: Porque me trata mejor.

Investigador: ¿Entonces ahora quieres estar con las personas que te tratan mejor? L.: Sí.

Investigador: Y ¿cómo te sientes?

L.: Súper contenta y segura con quien estoy. (GD2A2, 99-107, 5 y 10)

La amistad como factor de protección

Ese buen trato y la sensación de sentirse seguro y segura con un amigo o amiga son características de la amistad, la cual sirve como factor de protección y defensa ante posibles actos violentos.

Yo creo que si tú con una persona que te trata mal, pues te molesta, pues tú en los grupos conoces a alguien que es un buen amigo y cuando hay algún problema con la persona que te trata mal, la persona te puede defender en ese problema. (GD3A8, 260-263, 12)

Dimensión exclusora

A lo largo de todo el trabajo de campo no se ha encontrado un comentario que pudiéramos situar dentro de la dimensión exclusora en la subcategoría de protección.

4.2.3 Transferibilidad a otros espacios más allá de la clase de Educación Física

Dimensión transformadora

La amistad propicia compartir más tiempo en otros espacios

La mejora en las relaciones interpersonales hace que éstas se trasladen a otros espacios fuera del tiempo y espacio de EF, así lo comenta una alumna de tercero.

Yo creo que sí se ha trasladado a otros espacios, porque yo con C. no tenía como tanta, tanta relación y ahora en el patio jugamos juntas. También me ha pasado eso con D. porque ahora vamos juntos al parque y la verdad es que me llevo muy bien con ellas. (GD3A, 94- 96, 7)

En la fase 3 de la investigación una alumna de primero verbalizaba en un GD cómo había cambiado la relación con un compañero gracias a las ayudas, ahora buscaban otros tiempos y espacios para poder jugar juntos “J. en EF, él quiere estar conmigo, pero no podía antes porque estábamos en grupos, pero ahora sí que puede y yo le ayudo mucho y él me ayuda mucho y fuera estamos más juntos” (GD1A22, 49 y 51, 7)

El estar en GI en EF ha propiciado el inicio de relaciones que se prolongan fuera del centro escolar, así lo expresaban dos alumnos de tercero “en mi grupo nuevo, antes no iba tanto con

P. y A., no tenía relación con ellos y ahora voy más” (OPc3A, 64 y 65, 5 y 7) “Á. tiene razón, ahora vamos más. Ahora vamos juntos al parque o a otros sitios” (OPc3A, 67 y 68, 5 y 7).

En la fase 3 de la investigación una madre voluntaria señalaba en un GD cómo la relación entre su hija y un compañero había mejorado y se había trasladado fuera del centro escolar gracias a la ayuda y los ánimos que ella le había dado en EF.

En nuestro caso sí que ha ocurrido, en la última clase de EF mi hija ayudó a un compañero y estuvo animándole, nunca juegan juntos e incluso creo que tuvieron algún roce en pasado, y esa misma tarde en el parque el niño se acercó preguntándole si podían jugar juntos. (GD1M19, 142-144,7)

El llevar la relación a otros momentos es una constante en el alumnado, el momento y el lugar donde posiblemente más se pueda percibir esas amistades nuevas puede ser a la hora del recreo, en el patio del colegio “yo antes no iba tanto con A. y ahora voy más con ella, también en los recreos” (OPc3A, 55 y 56, 7), “ahora voy más con A. en EF y también en los patios” (OPc3A, 60, 7), “ahora tenemos mejor relación A. y yo y ahora en el patio nos vemos más” (OPc3A, 86 y 87, 7), incluso el alumnado destaca cómo comparten material para jugar juntos “ahora voy con D., somos más amigos, él me deja la pala de ping pong y yo a él la mía” (OPc3A, 113 y 114, 7), “L. se porta súper bien conmigo y en el patio juego con él” (OPc1A, 1, 7). El voluntariado también verbaliza cómo “esa mejora en la relación que se da en EF luego se traslada a otros momentos del día” (GD1M16, 68 y 69, 7) y a otros sentimientos “parte de la ayuda pero luego se va trasladando al afecto, al compañerismo y al compartir otros momentos también” (GD1M16, 84 y 85, 8).

En la escuela se producen gran número de interacciones y de actividades diversas, cuando, a través de las AEE, la convivencia mejora y se generan nuevas amistades éstas se trasladan también a las actividades extraescolares, “yo creo que, es que eh... en GI pues conocí a L., los miércoles por la tarde jugamos mucho y entonces yo me apunté a teatro porque está ella y nos lo íbamos a pasar muy bien” (GD2A, 44-45, 7).

La realización de GI en EF produce cambios en las relaciones entre el alumnado, descubren aspectos de los compañeros y compañeras que hasta ese momento desconocían, esas conversaciones cada vez más personales hacen que las relaciones se trasladen fuera de la escuela. Una madre voluntaria expresa cómo su hija ha cambiado la relación con un compañero gracias a los GI en EF y que ahora iban juntos por las mañanas al colegio.

Por ahí lo que dije, que conocieron una faceta de él que por ahí no sabían, que dibujaba bien. No sé yo no... por ejemplo, otra cosa es que empezaron unas semanas antes de que empiece el

confinamiento a ir solas al colegio y entonces caminaban con J., pero claro J. es muy amiga de ellas, una amistad que ya estaba consolidada, pero con P. también, por ejemplo, y no creo que sea solo porque está en el barrio, también es parte su amigo, pero yo creo que el contacto lo ganaron mayormente en la clase de EF. (GD6M8, 103-107, 7)

La amistad se traslada fuera de la escuela

Las nuevas relaciones que empiezan gracias a los GI en EF saltan los muros de la escuela y se propicia compartir momentos importantes en la vida del alumnado, una madre voluntaria de primero comentaba:

Vale, pues hay una nena que se llama V. y esa nena a N. (su hija) le apoya mucho, yo veo que le ayuda, que como que está bastante pendiente de ella, incluso la niña es como que me ha cogido incluso cariño a mi cuando me ve siempre quiere que me ponga con ella, cuando voy a otros interactivos de otras asignaturas enseguida también quiere que me ponga en su mesa y yo por ejemplo en el caso este sí que, pues fue el cumpleaños de V. e invitó a N. que era la única niña que, eran todo niñas y era la única niña que era de la nueva clase, quiero decir había invitado a todas las niñas con las que ya había ido en infantil y la única niña que había incluido más, a parte, había sido N.. (RcM11, 75-81, 7)

La mejora en las relaciones se traslada al aula

Aunque los grupos investigados implentaban tertulias literarias dialógicas y GI en el aula ordinaria, las relaciones de solidaridad y amistad que se generan en GI en EF tienen su impacto tanto en el patio de la escuela como en el aula ordinaria, así lo señalaba una alumna de sexto.

Antes con C., antes pues no le veía ni el pelo en los patios, sinceramente, entonces cuando jugamos al baloncesto, pues siempre viene y al final, aunque seamos muchos pues te lo acabas pasando bien y la verdad es que las relaciones sí que aumentan, pero no es que tú vayas... no sé no sé y luego cuando, por ejemplo, si hay un problema en clase y tú aprendes de lo que pasa en GI pues como que ya te das cuenta de cómo es esa persona y puedes saber, pues mira a lo mejor le está haciendo no sé qué, le está haciendo no sé menos y ayudarle. (GD6A19, 122-127, 7)

La mejora en las relaciones interpersonales entre el alumnado posibilita que éstas se trasladen al aula ordinaria y tenga influencia en el aprendizaje de otras áreas, una alumna de tercero comentaba “antes no iba tanto con I., ahora voy con él, me ha ayudado a superar un reto, y en clase cuando tengo una duda se la pregunto” (OPc3A, 139-141, 7), otra decía

“antes no iba tanto con C. y ahora estamos juntas y en clase hacemos esquemas. Juntas nos ayudamos a superar retos” (OPc3A, 144-146, 7).

El voluntariado es consciente del impacto que los GI tiene en la creación de amistades y, por ese motivo, desea extender esta organización de aula a otras áreas, así lo expresaba una madre voluntaria de sexto.

...sí que nosotros, los voluntarios, que vamos a la hora de EF nos damos cuenta que en esa clase sí que están generando amistad, generando interacciones entre ellos, se ayudan, lo que no sabemos muy bien o desconocemos un poco si esto lo extienden un poco a todas las asignaturas, o sea, porque en verdad como son más mayores mi hija sigue yendo con las mismas niñas que iba antes, eso sigue siendo igual, porque son más mayores y, ya han dicho, que las amistades ya estaban consolidadas. Yo lo que me gustaría un poco saber es si esto lo siguen extendiendo a todas las asignaturas y si se ayudan también en otras asignaturas como se ayudan en EF, porque nosotros la visión que tenemos un poco solo desde la hora esa de EF, lo que no sabemos es si siguen extendiéndolo y estas amistades llegan a ser a lo largo de todo el día no solo los viernes por la tarde cuando vamos nosotros. (GD6M9, 58-66, 5, 7 y 8)

Con amistades se aumenta la practica motriz en otros espacios

La posibilidad de superar un reto en diferentes espacios y tiempos, unido a la creación de nuevas amistades hace que exista la posibilidad de trasladar esas nuevas relaciones a otros espacios para realizar la práctica motriz.

Porque A. (su hija) en infantil sí que tenían como un grupo cerrado de amigas, pues V., A., pues se va abriendo un poquito M., que por ejemplo es nueva, A. se ha ido haciendo un poquito más el grupo y ellas piden “¿podemos quedar esta tarde a tomarnos un helado?” y se ponen y practican. Sí, sí, porque yo en la bolsa de la piscina siempre llevo palas, cuerdas y siempre están al lío, es verdad. (Ec1M1, 95-98 ,7)

Las AEE generan una mejora en la relación entre las familias

Una consecuencia de generar nuevas amistades entre el alumnado es que éstas se trasladan también a las familias.

Yo, por ejemplo, sí que tengo amistad con los papás de O.. O. este año es nueva en la clase, como la revolvieron no lo tenía muy claro, y a raíz de EF me acuerdo que una mañana se acercó el papá y me dijo “¿eres B.? es que me ha hablado mucho mi hija de ti, no nos conocíamos” y la verdad es que ahora, fíjate, en la cena de las familias, estuvimos toda la noche juntos cenando, “oye que

el sábado vamos a hacer playa, apuntaros” “el jueves que es San Juan...” sí que se está haciendo relaciones, pero simplemente por las niñas”. (Ec1M1, 189-194,7)

De igual manera, la presencia de voluntarios o voluntarias en las clases de EF hace que éstos o éstas conozcan a todo el alumnado, posibilitando así las relaciones entre las diferentes familias.

Lo que pasa es que como en primero revolvieron las clases, por ejemplo, yo los papás de infantil, han sido 3 años y más o menos nos conocíamos, aunque no tengas relación, al mezclarnos yo había muchos papás y muchos niños de este curso nuevo que yo no conocía. He conocido a los niños y también conoces a los papás, porque efectivamente te los encuentras, “no, es que he estado en los interactivos, ¿eh qué tal? ¿pues nos tomamos una horchata?”. Sí, sí, me ha ayudado a conocer a todos los compañeritos y también a conocer a los papás. Ahora llegas por la mañana a dejarle y ya los conoces, pero porque los niños se acercan, o se acercan a decirte “que me ha dicho mi hija que consiguió contigo palas”, entonces y ahí te lanzas un poquito y los conoces. Ahora sí que conozco perfectamente a toda la clase y a los papás. (Ec1M1, 34-41, 7)

Compartir más tiempos con amistades

La realización de las AEE, GI y la PEC, produce una mejora en las relaciones interpersonales y un aumento del número de amistades, así lo comentaba una alumna, “ahora voy más con

C. Me aporta amistad y compañía. Ahora tengo una amiga más” (OPc3A, 131 y 132, 7), en la misma línea un alumno expresaba “yo nunca había hecho los retos con Ernesto y hoy he hecho el de las palas con él. Me siento mejor porque tengo más amigos con los que hacer retos. Ahora con E. juego más también en el recreo del comedor” (OPc3A, 51-54, 7), el mismo alumno continua diciendo “ahora puedo hacer retos con Mario y ahora voy más con él” (OPc3A, 59, 7).

Los GI propician un contexto para el surgimiento de nuevas amistades y éstas se trasladan a otros tiempos y espacios

Una de las consecuencias que tiene la implementación de GI es que el círculo de amistades se abre en otros espacios, así lo expresaban dos madres voluntarias de tercero:

Investigador: ¿Habéis observado si hablan más vuestros hijos de los alumnos que están en el grupo de EF más que antes o si os dicen si han jugado más en el parque o en el patio, si eso se está saliendo un poco del aula?

G.: (...) yo por ejemplo sí que lo aprecié, a la hora de oír, hablo por mi hija, pues ya entraba, por ejemplo, otros nombres en su círculo digamos, pues que en un principio no, (...) Yo creo que la EF en ese sentido, la metodología esta, sí que ha ayudado a que ese cambio haya sido mejor, les ha hecho convivir, a través de, pues eso de cuando estaban en la clase de EF con otras personas y poco a poco han entablado relaciones y entonces eso luego, a la hora de estar en clase, (...).

N.: Sí, yo también lo he observado, ahora quizá en estos últimos meses, al principio no tanto, porque aún, como dice G. había diferencia en la clase de lo que era A y B, ahora sí que he apreciado que D. se relaciona mucho mejor con niños que estaban en la otra clase y que ahora están en el mismo grupo e incluso se ha trasladado ya en el último mes, incluso a quedar fuera de lo que es el horario del colegio y relacionarse más con los niños, no solamente en clase sino relacionarse fuera de clase, ampliar sus amistades (GD3M5, 119 y 135, 5 y 7).

Otra voluntaria comentaba que le había ocurrido lo mismo.

Por ejemplo, el grupito de niñas de clase de D., amiguitas, pues efectivamente, y a parte, ahora como que también hacemos cosas también fuera. Se ha trasladado fuera, como que vamos esta tarde y hacemos piscina o venga que nos vamos al parque. (Ec1M1, 25-29, 7)

Las nuevas amistades propician nuevas prácticas motrices en otros espacios fuera del aula de EF

La creación de nuevas amistades gracias a los GI hace que el alumnado, para compartir momentos juntos, empiecen a practicar deportes fuera de las horas de EF que hasta ese momento no les gustaban.

He observado que, por ejemplo, Á. juega al fútbol, es lo que comentamos, que el fútbol a mí me da igual como tal, en casa no lo vemos, pero significa que se abre a un nuevo deporte, se abre a nuevas amistades, luego también es una posibilidad de un juego que ni controlas ni nada y aprendes a equivocarte, a que no se te dé bien y que no pasa nada, que total es divertirse no se trata de que seas el mejor. (Ec4M5, 79-83,7)

Las propias familias van notando como sus hijos empiezan a nombrar a compañeros o compañeras que hasta ese momento no tenían ninguna relación.

S., por ejemplo, con Á. veo que se ha acercado mucho, con P., aunque no lo nombra mucho, pero le ha nombrado en ocasiones, porque a raíz de los retos de EF le ha ayudado mucho en EF y luego en el patio, por ejemplo, en alguna ocasión también le ha nombrado para jugar, no ellos dos, a lo mejor no juegan a Pokémon pero sí que interactúan un poco más. (Ec4M5, 103-107, 7)

Dimensión exclusiva

No siempre hay transferibilidad

Aunque el tipo de interacciones que se generan en los GI son de calidad, donde se propician las ayudas y la preocupación por el compañero o compañera, hay ocasiones en las que esa relación no se traslada fuera del área de EF, así lo señalaban dos alumnas de sexto.

Investigador: ¿Pensáis que estas ayudas que estamos generando en EF están propiciando amistades? hago la pregunta de otra manera ¿tenéis nuevos amigos gracias a que en EF os ayudáis?

M.: A ver, yo por una parte sí, porque nos conocemos más, porque ayudamos a la gente o nos ayudan, pero por otra parte, del todo no, porque a lo mejor en EF sí que estamos juntos pero luego en el patio a lo mejor no nos relacionamos. (GD6A18, 13-22, 19)

A.: (...) a ver con R., un ejemplo vale, es como que tenemos relación y tal pero luego en las horas de patio pues no llegamos a jugar a lo que sería pasar el tiempo ahí ¿sabes?, es como que en el momento de EF, es como cuando ayudas conoces más a esa persona. (GD6A17, 48-50, 19)

4.3 Solidaridad.

En la categoría de solidaridad intentamos valorar si las ayudas y/o las palabras de ánimo producen una mejora en el aprendizaje, para ello hemos creado dos subcategorías, ayuda y animar. Aunque a lo largo de la investigación la ayuda se relaciona con diferentes aspectos como son nuevas relaciones, amistad, empoderamiento, etc. en este apartado se vincula con la solidaridad, el aprendizaje y mejora en la práctica motriz. Dentro de cada subcategoría hay una dimensión transformadora y otra exclusora que nos mostrarán si está presente el sentimiento de solidaridad en las AEE.

4.3.1 Ayuda

En el apartado de ayuda existe una saturación de verbatios, lo que a continuación presentamos es una parte de los mismos.

Dimensión transformadora

La ayuda genera aprendizaje

A lo largo de la investigación se ha observado que la ayuda no solo genera amistad sino también una mejora en el aprendizaje, “A. me ha ayudado, he aprendido, un poco más a lanzar mejor las pelotas” (OPc1A, 9, 8), “gracias a A. que me ha ayudado he podido hacer

más toques con la raqueta” (OPc1A, 30, 8), “gracias a Ó. he mejorado en el reto de los pases” (OPc1A, 31, 8), “G. me ha dado unos trucos para el reto de la voltereta, luego lo he hecho sin ayuda” (OPc1A, 80-81,8), “en el zig-zag H. me ha dicho un truco” (OPc1A, 62, 8) y el aumento en el aprendizaje es el camino para el éxito en la práctica motriz, “he superado el reto del fútbol porque me han ayudado” (OPc1A, 19, 8).

El alumnado vincula las ayudas al éxito en el aprendizaje de todos y toda, “en EF al estar todos en grupos creo que nos ayudamos más porque queremos que todos los compañeros consigan la mayor nota” (GD6A13, 5-6, 8), “en GI nos ayudamos más y al ser en grupos más pequeños vamos más rápido” (Opc6A, 8, 8), “... ayudar es mejor y si vamos ayudando todas las personas van consiguiendo todos los retos y todos consiguen todos los retos” (GD2A5, 144-145, 8), “L. me ayuda mucho y también hemos salido con muchos retos L. y yo porque nos hemos ayudado mucho” (GD2A1, 168-169, 8).

Cuanta más ayuda recibe un alumno o alumna mayor es el aprendizaje, “la gente ha mejorado mucho porque hemos ayudado mucho” (Opc2A, 5, 8), lo que hace que el alumnado valore públicamente la ayuda “M. me ha ayudado mucho hoy. He superado muchos retos” (OPc2A, 16, 8), la ponga en valor “C. ha hecho que supere un reto” (Opc2A, 23,8) y destaque cada mejora “S. me ha ayudado, antes no daba más que 3 pasos y cuando me ha ayudado he dado 8” (Opc2A, 41 y 42, 8) y es que “cuando uno no sabe hacer una cosa le ayudan para que lo logre” (Opc3A, 7 y 8, 8). La ayuda hace que el alumnado consiga dominar actos motrices de gran dificultad, una alumna de tercero lo exteriorizaba así “yo en el reto de botar la pelota y pasarse el balón ... eh... en el de basketball yo, a mí me parecía que no lo iba a conseguir, pero con la ayuda de M. me salió” (GD3A5, 270-271, 8).

Las constantes ayudas son visibilizadas, en la parte final de la sesión, por los voluntarios y voluntarias, “en el primer grupo todos se han ayudado, los que sabían ayudaban a los que no sabían, les decían trucos” (OPc1M, 10 y 11, 8).

Ahora me ha venido a la cabeza, por ejemplo, S. que le costaba mucho lo de la muñeca rusa, claro es que era uno de los más difíciles y la verdad es que, jolín, cómo se lo han currado todos y cómo se han ayudado han sido, vamos ¡alucinante!, y ahí sí que vi yo, por ejemplo, a S. que al principio no era capaz ni de... la coordinación y tal, bueno pues sí que le vi un cambio muy muy grande a la hora de “venga que lo voy a lograr”, me ha venido ahora a la cabeza. (GD6M10, 264-268, 1 y 2)

Conforme avanza el número de sesiones de GI el alumnado va asumiendo una forma de actuar y la mejora aumenta “veo que cada vez se ayudan más” (OPc1M, 23, 8), “hoy tenían muchas ganas de ayudarse todos” (OPc1M, 26, 8) y el voluntariado se da cuenta del cambio en el alumnado, “se están dando cuenta que es más agradable ayudarse” (OPcM1, 27, 8) y, al mismo tiempo, el alumnado es consciente del beneficio de la presencia de voluntarios y voluntarias, “me gusta que vengan los voluntarios porque aprendemos más y tú no tienes que estar ayudándonos a todos” (OPc1A, 39 y 40, 8)

Para que la ayuda genere aprendizaje necesita de la práctica

No obstante, para que la ayuda se transforme en aprendizaje requiere de la práctica.

Tú ves un reto y te parece muy difícil, a mí eso me pasaba al principio, que veía un reto que me parecía súper difícil y yo pensaba que no lo iba a conseguir, pero luego... después a las personas que ayudan o que o que lo practicas más lo llegas a conseguir. (GD3B, 272- 274, 8)

A lo largo de la investigación se ha constatado una relación estrecha entre la ayuda y la práctica constante, “han participado todos, no paran de practicar y ayudarse” (OPc3M, 5, 2).

Las ayudas mejoran la convivencia

Las ayudas diversas sobre una misma persona, aparte de generar aprendizaje, mejoran la convivencia, “a mí también I. me ha ayudado en la cruzada y luego también D. me ha ayudado a conseguir el reto de las botellas. Muchas gracias por ayudarme” (OPc1A, 29 y 30, 8), y la visibilización de los compañeros y compañeras que más ayudan hace que se haga un reconocimiento público de su actitud “a mi D. también me ha ayudado a superar el de las botellas” (OPc1A, 31, 8).

Ayuda para aprender y poder ayudar

El alumnado evidencia que les gusta ser ayudados para así poder ayudar a otros compañeros y compañeras “me ha gustado que B. me ayudara, así puedo ayudar a los compañeros” (OPc1A, 76, 8). Estas redes de ayudas propician el aprendizaje de todo el grupo “como por ejemplo, yo me esfuerzo y alguien me está ayudando, consigo el reto y después, cuando yo lo supero ayudo a otra persona y así la gente lo va superando” (GD1A22, 119-121, 8), “nos ayudamos mucho entre nosotros para conseguir que los demás superen retos y sacar mejores notas” (GD1B28, 6 y 7, 8).

En ocasiones el alumnado relaciona la ayuda con el sentimiento de querer a otra persona “nos ayudamos porque queremos a los compañeros” (GD1B29, 8, 8), uniendo la ética y el deseo “ayudar es hacer el bien” (GD1B29, 130, 8), pero siendo conscientes de la importancia de contar con voluntarios y voluntarias “para que todo pueda salir bien, necesitamos voluntarios” (GD1B25, 10, 8), siendo también el voluntariado el que valore tanto la organización como la actitud del alumnado, como señalaba una voluntaria de primero en la fase 3 de la investigación “quiero felicitarles porque se han organizado muy bien, saben a qué reto ir y cuando lo superan enseguida ayudan” (OPc1A, 116, 8).

En GI al estar en grupos pequeños el alumnado se ayuda más

La organización del aula en GI, al ser grupos reducidos y el voluntariado dinamizar las interacciones, propicia que se generen más ayudas que se vinculan a la solidaridad entre el alumnado del grupo, una alumna de segundo los explicaba de la siguiente manera.

Es que al ser un grupo pequeño nos ayudamos más, porque antes cuando iba a ayudar a alguien, como que solo quería que le ayudara su amigo y ahora como estamos en grupo con.... con unos mayores, pues como que dicen “no, deja que te ayude él o ella” entonces nos ayudamos más entre nosotros, y aparte de eso porque somos menos y sabemos a quién preguntar, porque al ser más no podemos preguntar a toda la clase. (GD2A1, 11-14, 8)

La inteligencia cultural de cada persona puede ser aprovechada para generar aprendizaje “D. me ha dado unos trucos y he mejorado el reto” (OPc1A, 24, 8), para ello se debe fomentar una diversidad de ayudas “en los zancos N. e I. me dieron un consejo entonces yo superé el reto haciendo el consejo que me dieron” (GD3A5, 84-85, 8) y, para tal fin, el papel del voluntariado como generador de interacciones es básico. Una madre voluntaria de la fase 2 lo verbalizaba de manera sencilla “...estás pendiente de que no estén siempre ayudándose con los mismos, sino que haya variedad, que no siempre sea Pepito el que ayude a Manolito” (Ec4M5, 48 y 49, 8)

La solidaridad y la amistad generan aprendizaje

El voluntariado, consciente de la importancia de las ayudas, las relacionan con el aprendizaje, la solidaridad y la amistad.

Claro y gracias a esa ayuda y a esa solidaridad entre ellos y a esas amistades, pues consiguen los retos y, además, yo creo que ellos son conscientes de eso, que gracias a la ayuda del compañero o amigo o amiga pues ha podido superar el reto. (RcM12, 120-122, 8)

El alumnado con necesidades específicas se beneficia, especialmente, en los GI

La creación de un contexto de ayudas beneficia, especialmente, al alumno o alumna con mayores necesidades “con GI te das cuenta de que hay personas que necesitan ayuda” (Opc6A, 28 y 29, 8), es por eso que “en GI nos ayudamos más” (Opc6A, 11, 8). En ocasiones el alumnado con necesidades educativas específicas es capaz de verbalizar esa ayuda recibida, como cuando en la fase 3 de la investigación una alumna de primero con autismo expresó en la parte final de la sesión “N. estaba ayudándome, ya casi, muy casi hago la voltereta lateral” (OPc1A, 84, 8).

En GI aumentan las ayudas y la calidad de éstas

En GI, al ser grupos reducidos, aumentan no solo la cantidad de ayudas sino también la calidad de éstas “en grupos pequeños nos ayudamos más y mejor” (Opc3A, 1, 8). Por otro lado, el alumnado con necesidades específicas también puede ayudar, hecho que adquiere gran importancia siendo valorado por el resto de compañeros, “me ha gustado mucho que me ayudara G.” (OPc1A, 7, 8).

La ayuda genera aprendizaje y seguridad. Cuando todos y todas ayudan tienen la seguridad de que alguien ayudará cuando una persona lo necesite

El alumnado es consciente de que la ayuda genera aprendizaje, pero al mismo tiempo aumenta la seguridad en uno mismo, “yo me siento más seguro cuando consigo retos y cuando ayudo. Y eso hace que entre todos nos ayudemos y lo hagamos” (GD2A5, 217-218, 8), esa seguridad también significa que sabes que si tienes alguna dificultad alguien te va a ayudar “en EF también a veces me siento seguro porque hay gente que también me ayuda y eso” (GD3A9, 255-256, 8). Una madre voluntaria en GI en la fase 2 de la investigación señalaba lo siguiente:

Creo que hay más apoyo entre ellos, porque al finalizar, por ejemplo un reto, hay compañeros que quieren ayudar a los demás y, esto crea en el otro niño que aún no lo ha logrado, crea esa seguridad de que el otro le va a ayudar y, entonces, todos querían ayudar a un mismo compañero, los que ya habían pasado por ese reto, entonces quieren todos ayudarlo a él. (Ec1M2, 68-71, 8)

Ayudas para que todos y todas puedan seguir el ritmo de los compañeros y compañeras, que nadie se quede atrás

El generar ayudas constantes hace que se cree en la clase de EF una sensación de grupo, en el que todos y todas tienen presente que no pueden dejar a nadie atrás. Una alumna de

sexto lo manifestaba en el GD de la siguiente manera, “yo creo que sí que nos ayudamos y bastante, pero más al final de que acabe el curso porque queremos que todo el mundo apruebe y queremos que todo el mundo avance, que nadie se quede atrás” (GD6A16, 7-8, 8)

Esa sensación de ser un grupo unido y de generar ayudas constantes, tiene como una de sus consecuencias que el alumnado alcance cotas de aprendizaje que consideraba que no lograría.

Yo antes había muchas cosas que creía que no podía hacer como ... yo antes no sabía tanto, por ejemplo, a ver había veces que cuando yo no sabía algo en alguna asignatura, pues a veces me ayudan mis compañeros para que yo también pueda seguir con ellos, a su ritmo. (GD3B12, 112-114, 8)

La ayuda hace sentir bien tanto al que la ofrece como al que la recibe

El generar ayudas mejora la convivencia y hace que el alumnado más necesitado se sienta apoyado y más animado, “N. estaba muy animada porque M. le ayudaba” (OPc2A, 19, 8). Al mismo tiempo en una relación de ayuda las dos personas se sienten más satisfechas “el que ayuda se pone contento de haberle ayudado y de ver que esa persona se siente mejor y al que le ayudan también porque le ha ayudado en el problema que tenía” (GD3B8, 242-243, 8) y salen beneficiadas “J. y D. se han ayudado, estaban muy tranquilos y lo han superado” (OPcM1, 21, 8).

Yo creo que el hecho de que se ayuden entre ellos les está ayudando a las dos partes, al que ayuda porque se siente más capaz y al que es ayudado le está ayudando en la relación con ese compañero, mejora la relación. (GD1M16, 20-22, 8)

Esa experiencia de ayudar o ser ayudado es valorada muy positivamente por el voluntariado, así señalaba una madre voluntaria en la fase 2.

Sentir el apoyo de los niños que van más adelantados es muy enriquecedor para ambos: por un lado, se motivan puesto que sus compañeros creen en ellos para conseguirlo; por otro, los alumnos más adelantados tienen la oportunidad de dar lo mejor de ellos mismos ayudando al compañero y no hay nada más gratificante que sentir que ayudas a alguien, más que el hecho de conseguir una meta. (Ec4M5, 10-14, 8)

La actitud de ayuda y la alegría de haber conseguido que otro compañero o compañera alcance el éxito es destacada por el voluntariado.

A mí me ha gustado muchísimo ver, no solamente de manera personal cada uno de ellos en querer superar el reto, sino lo que es en sí el grupo. Porque que un niño “he conseguido el reto” y sale pitando a ayudar a los compañeros a conseguir el reto y no lo he visto en más clases, o sea que es un trabajo en equipo. Y “he conseguido este reto mamá, pero he ayudado a no sé quién, he ayudado a no sé cuánto y lo ha conseguido”, o sea, no sé qué le da más subido si el conseguirlo ella o el haber ayudado que G. consiga un reto o L. que tenía mucha dificultad lo haya conseguido”. (Ec1M1, 176-181, 8)

Los GI generan en la clase un clima de solidaridad y ayuda

El generar relaciones de ayuda hace que haya en la clase un contexto de cooperación y no de oposición, donde mejora la convivencia, la solidaridad y el clima general, así lo expresaba una madre en la fase 1, voluntaria que asistía dos veces a la semana al colegio, un día para realizar GI y otro como única voluntaria en un grupo clase.

A mí me ha llamado la atención, (...) que cuando varios, algún niño tiene todos los retos superados enseguida se presta, tú también los pones por grupos como ha dicho E., pero enseguida se prestan para ayudarse mucho entre ellos. En vez de competitividad lo que hay es... me ha sorprendido mucho, la verdad, pues eso, que quieren ayudarse, les enseñan “mira éste lo puedes hacer así”, se ayudan mucho entre ellos y la verdad es que yo no me lo esperaba. Y más en un grupo en el que son niños tan pequeños, estamos hablando de niños de primero que suelen ir bastante a su bola y en cambio he visto, pues eso, que sí que se ayudan, me ha sorprendido. (RcM11, 36-42, 8)

La percepción de que el alumnado está concienciado a la hora de ofrecer ayuda es una constante entre los voluntarios y voluntarias, “yo es que les veo bastante concienciados en la hora de EF en que a quien le toque tienen que ayudar” (GD2M1, 302-303, 8), “se piden ayuda entre ellos, Se ayudan mucho” (OPc2M, 1-2, 8), “hoy se han ayudado mucho” (Opc6M, 21, 8), “hoy estaban muy dispuestos a ayudar” (Opc6M, 22, 8). El voluntariado es consciente de que “el estar en el Gi en EF ves una respuesta de ayudarse mutuamente y de querer colaborar cada uno en ayudar a quien le falta superar un reto, yo lo he podido comprobar” (GD3M6, 4-7, 8).

El diálogo siguiente entre madres voluntarias de GI de segundo es reflejo de ello.

M.: Se propician las ayudas, porque cuando vamos a EF se ve, te ayudo a esto y luego me ayudas tú, yo sí que lo veo.

A: Sí, yo creo además que en los GI al estar el voluntario propicia que eso se dé, que tú lo potencias, quiero decir tú lo dices, pues ya he hecho el reto, pues ayudas. Entonces de alguna manera ellos entienden que la dinámica es esa, entonces sí, yo también estoy de acuerdo.

S.: Y no les importa, ayudar a quien..., o sea, igual en otros puntos no, pero en este en concreto les da igual ayudar a quien sea, saben que tienen que ayudar y ayudan.

I.: Además se nota que les gusta ayudar, que lo hacen con ganas. (GD2M3, 8-19, 8)

Valorar la mejora de los compañeros gracias a la ayuda

Toda ayuda debe dirigirse a una mejora, y cuando el clima de la clase es positivo, los compañeros y compañeras valoran la mejora en los iguales, el alumnado lo reflejaba así “yo creo que N. ha mejorado mucho, antes no podía dar ningún paso con los zancos, hoy le he ayudado y ahora ya le salen tres pasos” (Opc2A, 33-35, 8), “yo he visto que S. ha mejorado mucho, ha superado lo de los zancos y luego me ha ayudado a mi y a R.” (Opc2A, 36 y 37, 8), estas valoraciones también son grupales “hoy es el día que mejor lo hemos hecho. En el “*floorball*” nos hemos ayudado todos y lo hemos superado todos” (Opc6A, 79 y 80, 8), “me ha gustado mucho este equipo, nos íbamos ayudando todos y cuando quedaba S. todos le hemos ayudado” (Opc6A, 80-83, 8), al mismo tiempo se reconoce positivamente el cambio de actitudes de algún alumno o alumna “hoy S. ha estado mejor y ha ayudado a I.” (OPc2M, 26, 8)

Agradecimientos por la ayuda de los compañeros y compañeras

En el “*feedback*” final de las clases el alumnado aprovecha para agradecer las ayudas recibidas por parte de otros compañeros y compañeras, “I. me ha ayudado en los cuadros”(OPc2A, 27, 8), “a mi J. me ha ayudado mucho” (Opc6A, 23, 8), “R. me ha ayudado mucho, antes no sabía hacer un reto y ahora ya me sale” (Opc3A, 25 y 26, 8), “me ha gustado cuando A. me ha ayudado y casi me sale la cruzada” (OPc1A, 22, 8), “una vez

N. me dijo un truco y precisamente por es truco hoy lo he superado” (Opc3A, 44 y 45, 8), “E. me ha ayudado a superar los dos retos de cuerdas” (Opc3A, 130, 8), “R. me ha ayudado a superar el reto de la cuerdas y ahora ya lo he superado gracias a él” (Opc3A, 142 y 143, 8), “gracias a N. y a Á. he conseguido superar un reto más. He visto a S. y he intentado hacer el truco que estaba haciendo en la voltereta lateral y me ha salido” (Opc3A, 147-150, 8), “hoy he superado muchos retos gracias a C.” (Opc3A, 151, 8), “gracias a P. he superado 3 retos” (Opc3A, 156, 8) ... los comentarios de agradecimiento son una constante al finalizar cada clase.

Cuanto mayor es la frecuencia de GI mejores son las actitudes

Como hemos mencionado con anterioridad, la organización del aula en GI y la práctica constante y prolongada en el tiempo de esta AEE hace que las actitudes del alumnado mejoren. Como ejemplo el diálogo siguiente que tiene lugar entre dos voluntarias de segundo de la fase 1 de la investigación.

M.: Yo creo que sí, llevan dos cursos y lo han entendido, yo creo que, este año yo he notado que están muy concienciados en conseguir el reto y a continuación es ayudar, y siempre ayuda, sí, sí que lo tienen bastante claro.

A: Sí, eso es lo que yo quería decir, lo están empezando a entender, están empezando a entender que se trata de ayudar no de sacar un tres, porque al principio, por lo menos algunos eran te doy mi ayuda porque quiero un tres, al principio pues era ¿has visto que te he ayudado? me voy. Entonces ahora están empezando a entender, no, ayuda, que yo ya lo tengo y voy a ayudar, ya no piensan en... no todos, alguno todavía piensa... ya no piensa voy a ayudar porque voy a tener un tres. Que esto hace un tiempo yo, yo lo escuchaba bastante. Pero ahora es verdad, es verdad, que es ayudar por ayudar. (GD2M2, 76-85, 8)

Esta sensación de que conforme más GI realiza el alumnado mejores son sus actitudes también es expresada por una voluntaria de sexto “antes se ayudaban cuando ya habían superado el reto, ahora han cambiado y se ayudan sin necesidad de haberlo superado” (Opc6M, 55 -57, 8).

La presente investigación se realiza en el área de EF, no obstante, el voluntariado señala que si los diferentes contextos y las diversas interacciones sociales que tiene el alumnado, tanto dentro como fuera del centro escolar, llevaran la misma dirección, propiciando la ayuda y la solidaridad, el aprendizaje sería aún mayor.

A ver, yo creo, que está muy bien los GI en EF y el contexto que se crea de ayuda porque está el voluntario, porque siempre controla, ellos se sienten controlados, con lo cual sus actitudes, siempre, generalmente, son buenas, además repetimos que hay que ayudar, que hay que estar pendiente del otro, que no importa que te hay tocado con ese, comparten, se vuelven más solidarios, es un machaque constante, que si esto se repite en distintos contextos, pues claro, genera un aprendizaje, y yo estoy segura de ello, pero claro tiene que repetirse en más contextos dentro del colegio y fuera del colegio. (GD2M3, 139-144, 8)

En la parte final de cada sesión, en la asamblea, tanto el alumnado como el voluntariado puede decir lo que considerase oportuno y en ella, de manera constante, el alumnado señala la importancia de ayudarse.

Yo creo que el mejor ejemplo es la opinión de ellos mismos, ellos mismos en todas las reuniones que hacemos cuando acaba la clase de EF es uno de los comentarios que hacen todos los viernes ... emmm.... que se han ayudado, cada vez notaba que se ayudaban más entre ellos, no ayudaban a sus propios amigos, sino que ayudaban a los compañeros. Yo sí que creo que esa clase ha generado un contexto para que se propicie la ayuda. (GD6M8, 6- 10, 8)

El voluntariado es un gran apoyo para el alumnado

El hecho de que personas adultas acudan a las clases para que el alumnado se beneficie de ello es de por sí un ejemplo de solidaridad. Al mismo tiempo, una de las consecuencias de la PEC es la presencia de más personas adultas en el aula, una madre que en la fase 1 de la investigación asistía a una clase de primero como única voluntaria manifestaba.

Vale, el tema de que esté un familiar en las clases es siempre un apoyo ¿no?, un apoyo que facilita la atención más individualizada a los niños, les puedes enseñar ciertas cosas como el aprendizaje instrumental, como ayudar a sus retos, como dinamizar las interacciones de los niños, entonces el voluntario o el familiar es un gran apoyo en esas clases. Entonces pues sí, con solo dinamizar y ayudar a que interactúen entre ellos y claro eso lo tienes que enfocar al tema de la solidaridad entre ellos, amistad y los buenos valores para que se pueda cumplir todo eso, claro. Entonces sí, pienso que es un gran apoyo. (RcM12, 9-14, 8)

Respecto al familiar cómo influye en eso, pues influye porque es un apoyo más, la verdad, pero bueno ahí da igual que sea un familiar u otra persona, un voluntario que no sea familiar, la cuestión es que es un apoyo para dar pie a esas interacciones, a esas ayudas y a esas relaciones con los alumnos. (RcM12, 156-159, 8)

De igual manera la importancia del voluntariado en los GI era destacada por una voluntaria de segundo.

Yo estoy de acuerdo con lo que ha dicho M., yo creo que la figura del voluntario en los GI favorece mucho el que se sigan relacionando unos con otros, el que sigan asentando el ayudar a otros, sea el que sea. (GD2M4, 152-153, 8)

Esta percepción del voluntariado como generador de aprendizaje también es compartida por el alumnado, “gracias a los voluntarios ahora me sale mejor la voltereta lateral” (OPc1A,79, 8)

Agradecimiento al voluntariado

La presencia de voluntarios y voluntarias en el aula es agradecida por el alumnado, “a mí lo que me gusta de los GI es que vienen las madres a ayudarnos, los padres a veces y

gracias a los GI he superado muchos retos de la segunda evaluación y de la primera” (GD3A8, 302- 303, 8)

Valoraciones positivas del voluntariado

Las intervenciones del voluntariado, en la parte final de cada sesión de la fase 1 del trabajo de campo, destacan la solidaridad “los he visto muy solidarios y en las interacciones no les hemos tenido que ayudar” (Opc6M, 87 y 88, 8), la ayuda “se han ayudado mucho entre ellos” (Opc3A, 31, 8), “en mi grupo estoy súper contenta porque os habéis ayudado un montón”(OPcM1, 83, 8), el cómo el alumnado se preocupa por la mejoría de sus compañeros y compañeras “yo hoy he visto que I. le ha dicho una forma de superar los zancos y lo ha conseguido” (Opc3M, 41 y 42 , 8) y resaltan la capacidad de diálogo del alumnado “hoy en la cuerda superbién, han hablado entre ellos y lo han superado muchos. Superaban y ayudaban a otros” (Opc3M, 109 y 110, 8).

Felicitaciones del voluntariado

El voluntariado, aprovecha la asamblea final de cada sesión, para resaltar las actitudes positivas que han observado “he visto un trabajo de equipo de verdad. Habéis aprendido a trabajar en equipo. He visto mucha solidaridad” (Opc3A, 122 y 123, 8), felicitando de manera individual “quiero felicitar a P., ha organizado muy bien a su grupo y ha estado atento de todos y todas” (Opc6A, 58 y 59, 8) y también colectiva “enhorabuena, ayudándoos unos a otros se consiguen muchas cosas y es lo que hacéis. Habéis conseguido cosas que parecían imposibles” (Opc3M, 136-138, 8).

Dimensión exclusora

Al inicio de realizar GI en EF algún alumno o alumna entendía la ayuda de manera instrumental, como medio para obtener un tres en los puntos R.E.A.R., así lo señalaba una alumna de sexto “hay gente que ayuda para sacar un tres” (OPc6A, 48, 20), al mismo tiempo al inicio de la implementación de los GI al alumnado le costaba solicitar ayuda, así lo expresaba una madre voluntaria de tercero “a veces os falta pedir ayuda, tener más confianza para ofrecer o pedir ayuda” (OPc3M, 39 y 40, 20)

El alumnado también desea dejar claro que cuando una persona ayuda no espera que la otra persona le devuelva la ayuda, ya que hay alumnas y alumnos que en EF no pueden ayudar, pero tal vez en otros espacios sí.

Que yo creo que obviamente, en plan tú ayudas a alguien no esperas que la otra persona te devuelva el favor, en plan yo te ayudo, tú me ayudas, por ejemplo, a mí me ha ayudado gente y si a lo mejor me cuesta un reto y yo no le puedo devolver mi ayuda, pues no sé, le puedo ayudar si le pasa algo, pero no creo que en GI o en EF sea tú me ayudas y yo te ayudo, porque si no puedes ayudarle a esa persona no es tu culpa, no puedes y ya está. (GD6A16, 141-145, 20)

Esta interpretación de la ayuda como una obligación de devolución de la ayuda puede generar conflictos, así lo expresaba una alumna de sexto:

Yo creo que muchos conflictos que se den en clase son por yo te ayudo y tú no me has ayudado, muchas veces sí que ha pasado, la otra persona se ha sentido molesta por que a lo mejor yo te he ayudado a ti y tú no me has devuelto el favor. (GD6A19, 146-148, 20)

El alumnado se muestra crítico con las desigualdades a la hora de ayudar, es una barrera que se ha conseguido mejorar, pero en la fase 1 de la investigación una alumna de sexto lo expresaba así “en mi grupo me lo he pasado muy bien, pero habido dos personas apartadas” (OPc6A, 49 y 50, 20).

Con el paso de las sesiones el alumnado cada vez es más consciente de la importancia de las ayudas y de la necesidad de que todo el mundo pueda beneficiarse de ellas. El siguiente diálogo entre dos alumnas de sexto muestra un espíritu crítico:

M.: Cuando nos damos cuenta de que a una persona le faltan muchos retos empezamos a ayudarle mucho.

J.: Eso tiene una parte buena, pero otra mala, antes no nos fijamos en ellas. (OPc6A, 40- 43, 20)

Esa visión de que al principio de realizar GI había personas a las que no se les prestaba tanta atención, pero generando diálogos en la parte final de la sesión el problema se visibilizó y subsanó coincide con lo expresado por una voluntaria que estuvo tanto en la fase 1 como en la 2:

Quizá esto, haciéndolo bien es P. es quizá el que más se le puede notar, yo creo. Al principio de los trimestres, sobre todo de curso, yo sí que noté que se le deja un poco de lado. Es verdad, es una cosa que hemos hablado en dos ocasiones y este año ya le dije “Á. habla tú”, pero el año pasado te lo conté, porque se le deja literalmente de lado, pero no porque se quiera dejar de lado sino porque bueno, pues es verdad que se juntan con los amigos y al final no se abren a practicar o ayudar a otros compañeros. Yo creo que a P. le ha podido venir muy bien. (Ec4M5, 151-157, 20)

Una de las barreras que destaca el voluntariado en la subcategoría de ayuda es la necesidad de trasladar las ayudas a otras áreas.

Vale, pues, la mayoría de veces en otros espacios también se ve, pero yo por ejemplo he visto que en algunos espacios no se cumple, pues ayudar en EF y tal, pero es que luego, por ejemplo, en clase yo, un ejemplo, no lo voy a decir X, no es lo mismo cómo se ayudan en EF que como se ayudan en las clases. (GD6A17, 128-130, 20)

Al mismo tiempo el voluntariado destaca como en EF esa rutina de ayudar el alumnado la tiene asumida, pero en cuando el alumnado realiza retos en los recreos no ocurre lo mismo.

Sí, fuera de la clase de EF que tienen el rol de que están en EF y de que tienen que hacer y que tiene que ayudar, cuando tú en el patio, que es opcional, vale, como es opcional quien quiere va y quien no, no va, pero el que va, va concienciado a que tiene que hacerlo y ayudar, pero el que no quiere ir pasa totalmente de si su compañero ha superado el reto o no. (GD2M1, 131-134, 20)

4.3.2 Animar

Dimensión transformadora

Los ánimos generan seguridad y confianza en la persona que los recibe

Los ánimos de los compañeros y compañeras hacen que la persona que los recibe tenga mayor seguridad, confianza y crea más en la posibilidad de éxito. En la fase 1 de la investigación una alumna señalaba que “ellos te animan ¿sabes? Y notas confianza porque te dicen “no pienses que no lo vas a poder hacer, piensa en positivo” entonces te animan y te sientes más segura” (GD3A11, 115-116, 9).

El hecho de relacionar el ánimo de los compañeros y compañeras con la seguridad en uno mismo lo señala otra alumna de tercero:

Yo creo que sí que la gente se siente más segura y yo porque, por ejemplo, Á. cuando tenía que superar un reto toda la clase estaba para animarla, entonces se sentía mejor y lo podía superar. (GD3A10, 117-118, 9)

Relación entre la ayuda, el ánimo, la amistad y el aprendizaje

La relación existente entre la ayuda, el ánimo, la amistad y el aprendizaje en GI es visibilizada por el alumnado. Una alumna de tercero de la fase 1 del trabajo de campo, lo señalaba en un GD:

Haciendo grupos podemos, o sea, como hay más relación entre cada uno, así podemos ayudarnos mutuamente cada uno, entonces, pues si te ayudan lo puedes conseguir, tienes más posibilidades. Porque al tener esa amistad pues como te animan y al final lo consigues. (GD3A11, 279-281, 9)

Los ánimos son un aliciente para el éxito

Los ánimos de los compañeros y compañeras sirven como aliciente para el éxito. El alumnado cómo para superar ejercicios de gran dificultad los ánimos de las compañeras y compañeros es un estímulo para el éxito.

La comba grupal de los dos, para mí era imposible porque siempre nos daba con M. y yo creía que era imposible, hasta que M. y D. lo consiguieron y nos dieron muchos ánimos y entonces M. y yo casi lo conseguimos, luego lo hice con D. y me salió porque él lo superó y luego yo. (GD3A12, 282-284, 9 y 8)

Confianza en que, aunque un alumno o alumna falle le van a animar

Gracias a la PEC y los GI el contexto que se genera en las clases es de ayuda y de ánimos y eso produce una seguridad en el alumnado, “yo creo que hacemos mejor aprendizaje porque tienes más confianza en ellos y sabes que te van a dar más ánimos si fallas, que no se van a meter contigo ni nada, te van a dar ánimos” (GD6A14, 80-81, 9,10 y 11).

Una voluntaria de segundo lo expresaba en un GD de la siguiente manera:

Yo sí que creo que eso ha favorecido, sobre todo los alumnos que a lo mejor les cuesta más, eh... cuando lo llegan a conseguir, incluso cuando alguien les ayuda y lo consiguen, como que se sienten mucho mejor, se sienten más seguros de sí mismo, incluso vienen y te dicen “pues mira yo ahora lo he hecho así y como lo he conseguido voy a hacerlo ahora de otra forma” yo creo que eso sí que a la gente que les cuesta mucho el conseguirlo, con o sin ayuda da igual, el conseguirlo y el verse arropado o simplemente que algún compañero le anime “venga que tú puedes” porque esto últimamente, en este evaluación lo he visto mucho, el animar a los demás “venga que lo vas a conseguir, tal” yo eso lo he visto mucho y yo creo que eso les ha hecho sentirse mejor, que se sienten más seguros y “pues lo voy a seguir intentando que lo voy a conseguir” yo creo que ahí sí”. (GD2M4, 236-250, 4 y 9)

El factor psicológico de recibir ánimos

Las palabras de ánimo de los compañeros y compañeras pueden cambiar el estado de ánimo de uno mismo, una voluntaria lo expresaba de la siguiente manera:

Pienso que el factor psicológico es súper importante o sea juega un papel muy importante, a parte bueno de la habilidad por supuesto y todo, pero yo pienso que el factor psicológico es súper

importante y esa ayuda que les prestan los compañeros, ese aliento que les dan “venga que lo vas a conseguir, venga que , inténtalo así” yo pienso que eso les ayuda muchísimo muchísimo, aunque no sean del todo hábiles o aunque, no sé, yo pienso que cuando una persona cree que no y está en plan negativo no le va a salir nunca nada y esa ayuda, ese aliento que les dan psicológicamente se vuelven mucho más positivos y al final lo consiguen gracias a la ayuda de los compañeros, entonces sí. (GD6M10, 156-162, 9)

De igual manera, el alumnado también incide en la misma idea “yo pensaba que los zancos nunca los iba a superar, que lo superarían los demás, pero yo no, pero Nacho me ha dicho “te imaginas que ésta es la última y haces quince y me ha salido” (OPc2A, 50-53, 9).

Los ánimos hacen sentir bien tanto a la persona que los da como a la que los recibe

El ánimo de los compañeros y compañeras hace sentirse bien al alumnado “en la muñeca rusa me he sentido muy bien, las compañeras me decían “Venga, que tú puedes” (OPc6A, 116 y 117, 9), “M. me ha estado ayudando y animando con el de las palas” (OPc3A, 100 y 101, 9), lo mismo ocurre cuando la persona que anima es un voluntario o voluntaria “la mamá de D. me ha animado, me he sentido bien y me ha salido mejor” (OPcA1, 21, 9 y 10), “me ha gustado que me animaran a superar el retos de los dos balones en zig-zag, lo he superado. Me ha animado M. (voluntaria)” (OPcA1, 42 y 43, 9).

El voluntariado destaca que los alumnos y alumnas se anima mutuamente, una voluntaria destacaba en la parte final de la sesión que “D. ha estado animando mucho y dando consejos a Y., C. también ha animado y ayudado a Y.” (OPcM1, 86 y 87, 9).

El voluntariado da ánimos al alumnado

En GI cada voluntario o voluntaria tiene un grupo reducido de alumnado, por lo que gestionar las interacciones y animar resulta más fácil, así lo manifestaba una madre voluntaria de primero en la fase 3 “estás mucho más pendiente de esos niños a la hora de motivarles, “no dejes de practicar, sigue, sigue, no pares”, puede que en cualquier momento se te despistan, tú estás ahí para que ellos sigan”. (GD1M18, 82-84,9)

Una voluntaria señalaba la diferente manera de animar del alumnado y del voluntariado:

Muchas veces les puedes animar de una manera que entre ellos igual no saben, porque tú como adulta y como madre, sabes qué frases motivadoras decirle, ya que conoces más o menos a los

niños, sabes el que va un poquito más flojo aquí o allá, y ya sabes un poquito por donde tirar. (Ec4M5, 36-39, 9)

Generar un contexto donde predomina la solidaridad en forma de ayuda y de ánimos hace que el alumnado se empodere y consiga retos motrices que pensaban imposibles.

En general se sienten capaces de hacer cosas que en un principio ni se lo hubieran planteado, no creían en ellos mismos. Además, luego le ayuda a lo mejor este niño que parece que no le encajaba mucho y eso te hace sentir muy bien. Ver que un compañero o que no sea un amigo te ayude, que te apoye, que te anime cuando estás a punto de conseguir un reto y están el resto aplaudiéndote, eso te da un subidón, imagínate. (Ec4M5, 72-77, 9)

Dimensión exclusora

A lo largo de la investigación no se ha encontrado comentario o acción que pudiera formar parte de la dimensión exclusora en la subcategoría de animar.

4.4 Convivencia.

Cabe señalar al respecto de la convivencia que todas las clases implementan una sesión semanal de tertulias literarias dialógicas y otra de GI en el aula ordinaria.

4.4.1 Sentirse bien

Dimensión transformadora

Con las AEE hay una mayor sensación de bienestar entre el alumnado

Gracias a la PEC y la realización de GI la convivencia en las clases es positiva y esto hace que el alumnado se sienta a gusto en ella, así lo comentaba una alumna de sexto:

En GI con cualquier persona que esté es como que estás bastante a gusto, como que ya no es como antes, que te sientes más a gusto con esa persona o con tu amigo mismo, porque a lo mejor antes no te llevabas tanto y ahora ya mucho. (GD6A, 29-32, 10)

De igual manera el voluntariado verbaliza que el alumnado se siente bien y feliz con la implementación de las AEE en EF, una madre, voluntaria tanto de GI como de PEC en la fase 3, expresaba esta idea en un GD, “se sienten bien, se sienten felices, yo les veo que ellos están muy cómodos. Ven a los adultos, al final nos conocen a todos los padres, y ellos se sienten ahí muy a gusto” (GD1M19, 202 y 203, 10).

La mejora en las relaciones, gracias a las AEE, hace que el alumnado se sienta mejor, “antes no iba con D. y ahora estamos en el mismo grupo y me siento bien” (OPc3A, 57 y 58, 7) y una de las consecuencias es que el alumnado empieza a buscarse y no dejar a nadie solo o sola “voy ahora más con L. y me siento bien. Cuando me ve en la columna sola me dice que qué me pasa” (OPc3A, 61 y 62, 7). Esto hace que los alumnos y las alumnas tengan una mayor sensación de bienestar en el aula.

Ahora J. y yo somos más amigos. Jugamos más y nos ayudamos. Ahora soy más amigo de P., R., M. y J.. Ahora estoy más a gusto en clase porque tengo más amigos, por ejemplo, cuando me he caído en las escaleras han venido A. y J. y me han ayudado. (OPc3A, 115- 119, 7)

El alumnado se siente bien gracias a generar un espacio seguro

Es importante disponer de espacios de denuncia para que una posible víctima pueda denunciar cualquier acto de falta de respeto o agresión que haya sucedido, esto hace que el alumnado se sienta bien y libre. Una alumna de primero verbalizaba en un GD cómo se sentía en GI en EF “yo me siento tan bien como C., libre, porque si alguien me ha tratado mal o me ha pegado o me hace la zancadilla pues puedo levantar la mano y decirlo” (GD1A21, 83- 84, 10).

La ayuda genera un buen clima

Generar ayudas constantes crea un clima positivo en la clase. La relación entre las ayudas y clima positivo es expresada tanto por el alumnado “nos hemos ayudado entre todos y hemos estado juntos” (OPc2A, 21, 8), como por el voluntariado “os ponéis súper contentos cuando os ayudáis y así es más fácil conseguir cosas cuando estáis contentos y eso se contagia” (OPc2M, 13-15, 8).

La ayuda genera en el alumnado una sensación de bienestar

El alumnado expresa cómo se siente cuando le ayudan, “me siento mejor cuando me ayuda un compañero” (OPcA1, 78, 10) “L. me ha ayudado y eso me hace feliz” (OPcA1,6, 8 y 10), “me he sentido bien cuando S. me ha ayudado” (OPc2A, 5, 10), “haciendo las palas Isa me ha ayudado y me he sentido bien” (OPcA1, 28, 8 y 10), “me ha gustado cuando me han ayudado las compañeras” (OPcA1, 71, 10). Resulta especialmente relevante cuando es el alumnado con dificultad para establecer relaciones sociales el que expresa agradecimiento por la ayuda de los compañeros y compañeras, “me ha gustado que B. y S. me ayudaran, casi supero un reto” (OPcA1, 67, 8 y 10). Ayuda

que se vincula al aprendizaje “me ha gustado que J. me ayudara a superar el reto de basket. Me gusta que me ayuden los compañeros, me siento bien cuando lo hacen” (OPcA1, 41 y 42, 8 y 10), “en las cuerdas C. me ha enseñado a hacer la cruzada y me he sentido mejor” (OPcA1, 12, 8 y 10), “me siento bien cuando me ayudan, luego supero los retos” (OPc2A, 4, 10), y que pueden ser tanto individuales “I. me ha ayudado a superar un reto. He sentido alegría” (OPc6A, 24 y 25, 10), “yo quería comentar que me lo he pasado muy bien ya que M. me ha ayudado a superar un reto, cada vez que metía un punto me sentía mejor” (OPc6A, 66-68, 10), como grupales “C., S. y J., bueno un grupo que me ha ayudado con los cuadros y P. con las palas. Me he sentido bien” (OPc2A, 56-58, 10) “hoy me han ayudado como 4 o 5 personas, me he sentido bien y he superado retos” (OPc6A, 92 y 93, 10).

Las ayudas mejoran el estado de ánimo del que la recibe

En ocasiones el alumnado vincula las ayudas con la mejora del estado de ánimo “yo creo que sí, porque alguien no puede superar un reto alguien va y le ayuda a superarlo entonces ya no se pone triste, porque le han ayudado y ya está” (GD3A5, 240-241, 8).

El alumnado tiene clara la importancia de establecer una red de ayudas en la clase y como las ayudas hacen que sentirse bien a los compañeros y compañeras “me ha gustado que Beltrán me ayudará, ayudar es importante. Cuando ayudamos nos sentimos felices” (OPcA1, 37 y 38, 8 y 10), es por esto que las ayudas constantes son agradecidas por los compañeros y compañeras “J. en las raquetas me ha ayudado y me he sentido bien” (OPcA1, 36, 8 y 10), “gracias a mis compañeros estoy superando retos, gracias I., A., M. y M.” (OPcA3, 37 y 38, 10), “cuando me ha ayudado D. me he sentido bien” (OPcA1, 25, 8 y 10).

Una alumna de sexto comentaba su experiencia y cómo se sentía:

Que yo creo que cuando buscas ayudas estás como muy desesperada porque quieres superar un reto y quieres ayuda y todo esto, entonces yo creo, porque a mí me ha pasado que buscaba ayuda porque, quiero el reto, quiero el reto y al final pues cuando consigues esa ayuda es como que te sientes bien porque has dicho, jopé hay una persona que se ha parado y me ha ayudado. (GD6A, 278-281, 8 y 10)

Los alumnos y alumnas se sienten bien al ofrecer ayuda

Las constantes ayudas que se generan gracias a la implementación de las AEE en EF, hace que el alumnado valore no solo cuando recibe ayuda de los compañeros y

compañeras, sino también cuando él o ella es la persona que ayuda “me ha gustado ayudar a R., me hace sentir superhéroe” (OPcA1, 48, 8 y 10), “he ayudado a A. y me he sentido bien” (OPcA1, 18, 8 y 10), “me ha encantado ayudar a P.” (OPcA1, 32, 8 y 10), “me ha gustado ayudar a los compañeros. Ayudar está bien y me hace sentir bien” (OPcA1, 95, 8). De esta manera tanto la persona que recibe la ayuda como la que la ofrece se sienten bien, “me siento bien, porque es que yo ayudo a algunas personas y las personas se sienten bien y yo también” (GD1A21, 68 y 69, 10). En ocasiones el alumnado une la ayuda a la bondad, “es que es bueno ayudar porque los demás se sienten mejor” (GD1A20, 37, 10). El alumnado es consciente de los compañeros y compañeras que necesitan más ayuda y ofrecérsela les hace sentirse bien, asociando la ayuda, la solidaridad y el sentirse bien.

I: ¿Cómo te sientes cuando haces GI en EF? ¿Te sientes bien?

Sí, porque así podremos superar retos y ayudar a más gente, como por ejemplo a P., a I., a E., a J., porque necesitan un poco más ayuda, porque a ellos les cuesta un poquito más superar retos, porque ellos es como a E. que les cuesta un poquito más porque viene de Ucrania, aunque se esfuerza mucho y al final lo acaba consiguiendo. I. como casi no vino al cole pues le cuesta un poquito. (GD1B29, 155-162, 10)

La presencia de voluntariado genera bienestar en el alumnado

La presencia y ayuda de los voluntarios y voluntarias en las AEE es valorada y agradecida por el alumnado, tanto si es un propio familiar, “me ha gustado que venga mi mamá” (OPcA1, 77, 10), “en el reto de botar dos balones en zig-zag mi papá me ha animado y me he sentido súper bien” (OPcA1, 2 y 3, 9 y 10), como si no es un familiar “pues a mi cuando me ayudan las voluntarias me siento bien” (GD2A, 34, 10), “las voluntarias me han ayudado a hacer mejor los retos y me he sentido bien” (OPcA1, 37, 8 y 10).

En la parte final de cada clase es común que el alumnado valore la presencia de los voluntarios y la mejora que ello produce, “me ha gustado que los voluntarios estén aquí, ahora ya casi supero el reto de los cuatro lados de la cuerda. Así que he mejorado por los voluntarios” (OPcA1, 90 y 91, 10), “me ha gustado que la madre de L. me ayude a hacer las volteretas. Me ha dado un impulso y he aprendido” (OPcA1, 92 y 93, 10).

El alumnado es consciente que la presencia de los voluntarios y voluntarias genera aprendizaje, una alumna de primero en la fase 3 del trabajo de campo, aprovechó la asamblea final para exponer esta idea “me gusta mucho que vengan los voluntarios porque aprendemos más” (OPcA1, 14, 3 y 10).

Los GI implica altas expectativas para todos y todas y eso significa que nadie está solo o sola

Cuando se genera un entorno de trabajo en el que se busca el éxito de todos y todas, cada alumno y alumna se siente atendido y a gusto “siempre había gente pendiente de ti y te sentías bien” (OPc6A, 101 y 102, 10), esto hace que el alumnado reciba más ayudas y su aprendizaje aumente “lo he superado y me he puesto contenta” (OPc3A, 43, 10), cuando el alumnado recibe ayudas de los compañeros y compañeras señala que “me siento mejor” (GD2A, 10, 10).

La importancia de tener amistades en el grupo

En ocasiones el alumnado expresa la alegría de tener a una amigo o amiga en su grupo “E. ahora está en mi grupo y me he sentido bien” (OPc3A, 32, 10)

Generar espacios seguros es valorado positivamente por el voluntariado

Los GI generan un clima de clase positivo, con un ambiente respeto, siendo un espacio seguro en el que el alumnado sabe que es libre de comentar lo que considere oportuno.

Sí, pues yo pienso que sí, que gracias a los GI se está generando el clima idóneo para que ellos aprendan, porque yo pienso que los niños, en cualquier edad, pero bueno ahora que están en ese proceso de desarrollo, que actúan mucho por imitación y por aprendizaje, entonces sí que están aprendiendo sobre todo a respetar, ¿vale? y yo pienso que el respeto mucha clave de muchas cosas, respetar pues eso, sentirse libres a la hora de opinar, saber que va a ser respetada su opinión y poder hablar libremente de todo, entonces pues sí, sí que pienso que ayuda mucho y a parte pues eso, lo que tú dices, aprendiéndolo en ese ambiente yo creo que lo van a trasladar a otras circunstancias que no son el colegio o en otros círculos de amigos, entre lo que les enseñáis en el cole más los padres yo creo que sí que estamos contribuyendo a que eso lo vayan trasladando y estén aprendiendo, primero a respetar a los demás, a sentirse con la suficiente autoestima como para poder hablar y poder comunicarse, porque la mayoría de los problemas y de los conflictos se solucionan comunicándose y hay veces, pues eso, que lo dejas enfriar y va pasando el tiempo y yo pienso que si se les ayuda a poderse comunicar, poder resolver los problemas, pues va ser de mucha ayuda para su futuro. (GD6M, 309-320, 10 y 12)

La importancia de las primeras relaciones

La importancia de las primeras relaciones, que sean libres y seguras, son básicas en la vida del alumnado. Una madre voluntaria en la fase 1 de la investigación lo explicaba de la siguiente manera:

Yo pienso que ya con esas edades, de 9 años, se están dando cuenta de lo importante que es la autoestima y el sentirse a gusto con uno mismo y con los demás, y el sentirse apoyado por alguien, como dice G., si los adultos necesitamos, pues eso, estar rodeado de gente que sepas que te puede aportar cosas y que te puede ayudar en cualquier momento, ellos están empezando a descubrirlo ahora. Lo importante de sentirse valorado por los compañeros y el sentirse protegidos y ayudados. Yo pienso que están descubriendo lo que es tener la autoestima ¿no? el empezar a sentirse seguros, no solamente por sus padres, que es algo normal sino también por los amigos, que están empezando a afianzar esas relaciones personales y que es tan bonito el comienzo ¿no?, de tener una relación personal de unos amigos. (GD3M, 237-244, 4, 5 y 10)

Es por esto que la figura del voluntario y voluntaria adquiere una enorme importancia debido a “...ese apoyo que uno le brinda, dándole esa seguridad para que ellos puedan llevar a cabo... Esto ayuda a la autoestima y que se sientan más seguros, se sientan bien y puedan lograrlo” (Ec1M2, 25 y 26, 10).

El alumnado se siente feliz aprendiendo

El alumnado se siente bien al conseguir objetivos de aprendizaje difíciles, uniendo el logro motivador a la felicidad, así lo verbalizaba un alumno de primero, “estoy muy feliz porque he superado un reto. Quiero superarlos todos.” (OPcA1, 110, 10).

Dimensión exclusora

No se ha encontrado ningún comentario que pudiera englobarse dentro de la dimensión exclusora en la subcategoría sentirse bien.

4.4.2 Buena actitud

Dimensión transformadora

La implementación de las AEE reduce los conflictos

La implementación de la PEC y los GI hace que la actitud del alumnado mejore y eso reduce los conflictos que había en las clases, “no tenemos tantos conflictos, no nos peleamos por el material y puedo ir con otras compañeras y no siempre con la misma” (OPc3A, 2-4, 11).

Una actitud positiva que hace que el alumnado esté más a gusto en clase, así lo expresaba una alumna de sexto “yo estaba en cuadros y he visto que gente que nunca está junta estaba ayudándose y estaban muy contestas y satisfechas de sí mismo” (OPc6A, 113-115,

11). El voluntariado verbaliza la ausencia de conflictos en EF, una voluntaria de la fase 3 lo señalaba claramente “yo no he observado ningún acto negativo” (GD1M16, 100, 11).

En GI el alumnado se conoce mejor y hay una mayor unión

El hecho de estar en GI en pequeños grupos con compañeros y compañeras que no suelen tratar, puede cambiar opiniones en el alumnado hacia las otras personas “...como que a lo mejor ese no quiere ser tu amigo, pero un adulto le dice que le ayude, pues “oye me está tratando bien” (GD2A, 19-20, 11), lo que hace que se conozcan mejor, que mejore la convivencia y haya una mayor unión “en GI como que ya nos llevamos todos más y no solo para algunas personas sino todos los grupos, somos más unidos y todos nos conocemos un poco mejor” (GD6A, 93-94, 11).

Los GI producen cambios a mejor en el alumnado con peor actitud

La ayuda y el apoyo de los compañeros y compañeras produce un cambio en el alumnado, así lo verbaliza alumnado de segundo en un GD:

L.: J. nos molestaba mucho, no nos dejaba jugar y S. nos mandaba y todo eso. Investigador: ¿Y luego la cosa ha seguido igual o ha cambiado?

L.: Ha cambiado

Investigador: ¿En qué ha cambiado L.?

L.: En que ahora J. no manda mucho, no nos molesta tanto y S. tampoco manda tanto.

Investigador: ¿Y porqué ocurre eso L.?

L.: No lo sé.

Investigador: ¿I. querías decir algo?

I.: Yo también he notado que S. ha cambiado mucho Investigador: ¿Y por qué crees que una persona cambia I.?

I.: Porque muchos me han estado ayudando y me he sentido más con ganas. (GD2A2y3, 58-68, 11)

Ese cambio de actitud es observada por el voluntariado.

Pues mira, yo tengo una cosa R. que en esa pregunta que dices ¿pensáis que esas nuevas relaciones han generado aprendizaje? y ... y es verdad que han aprendido a tolerar, han aprendido a ayudar, pero ...lo digo un poco y lo relaciono con estos dos casos, han aprendido a pedir ayuda y a dejarse ayudar, que hay niños que son duros para eso, pues eso quería dejar constancia, en eso, que hay

que dejarse ayudar y hay que saber pedir ayuda. Que me parece importante y que lo fomenta los GI. Ya está. (GD2M3, 361-365, 11 y 8)

En GI el alumnado con necesidades específicas se beneficia especialmente

La buena actitud y la mejora en la convivencia beneficia a todos y todas, especialmente al alumnado más necesitado, el cual tiene siempre compañeros y compañeras que están pendientes de él o ella y buscan su éxito motriz. La investigación evidencia que en las AEE en EF están presentes las ayudas y las buenas actitudes, lo que consigue que alumnado con dificultades puedan alcanzar los mismos objetivos que el resto, aspecto que es valorado por el propio alumnado, “me ha gustado que G. haya superado el reto de cuerdas” (OPcA1, 36, 11).

Las buenas actitudes generan un buen ambiente en la clase

El alumnado señala las buenas actitudes como manera de relacionarse en EF:

M.: Para mí la EF es una forma de relacionarme con los demás.

Investigador: ¿Pero qué manera de relacionarte es? ¿en qué se basa esa manera? M.: Mmm... en ayudar. (GD2A, 93-95, 11)

Según el voluntariado esas ayudas generan un buen ambiente en las clases.

...ves que quieren ayudar de verdad, dejando de lado que pueda verle el profesor, yo creo que concretamente EF, luego problemas que hayan en la clase o no, no lo sé, pero bajo mi punto de vista se ve un ambiente muy bueno y muy saludable para todo eso y cuando algún niño tiene algún, alguna cosa le cuesta más pues el ver que contigo reaccionan así le hace, en lugar de venirse a abajo, le hace tener ganas de superarlo. (GD3M, 73-76, 4 y 11)

El voluntariado también destaca el respeto a la diversidad en el trato entre el alumnado.

En EF que ellos mismos aprendieron a respetar las capacidades de cada uno, entonces creo que eso es lo que aprendieron de las nuevas relaciones, como lo que dice P. a conocer los puntos fuertes de cada uno y los puntos débiles de cada uno y respetarlos. No sé, he visto la paciencia que le tienen a R. por ejemplo y con ese cariño que lo hace, ese tipo de cosas creo que aprendieron. (GD6M, 84-88, 11)

En la fase 1 de la investigación al finalizar la sesión de GI el voluntariado participaba activamente en el “*feedback*” final generando diálogos que ponían en valor las buenas actitudes del alumnado, entre ellas el apoyo y el respeto.

T.: Lo que yo he observado en la actividad que estaba es que en las cuerdas cuando a alguien de la pareja no le salía, nadie le decía nada malo, os apoyáis y eso os ayudaba a fortalecer vuestras relaciones.

N.: Yo he visto lo mismo, es un respeto, que sí que está en EF, que debéis trasladar a otros espacios.

G.: Está muy bien como os comportáis entre vosotros. (OPc3P, 71-77, 11)

De igual manera, la buena actitud del alumnado también es destacada por el voluntariado en la fase 2.

Lo que yo observé, desde el primer día, es que todos tienen muy buena actitud, es decir, no tienen que estar detrás de ellos vigilándolos, llamándoles la atención para que estén realizando los retos, sino que ellos, por iniciativa propia, ya están intentando hacerlos. Es decir, todos, todos en general tenían muy buena predisposición para intentar superar los retos. (Ec3P, 76-79, 11)

Lo mismo ocurre en la fase 3 del trabajo del campo, en la cual el voluntariado también verbaliza la buena actitud del grupo “es la primera vez que vengo y me ha gustado el buen rollito que tienen y cómo se ayudan” (OPcM1, 20, 11), esta buena actitud va mejorando con el paso de las sesiones y el alumnado cada vez se frustra menos, es consciente que con esfuerzo, constancia y ayudas se logran los objetivos , “me encanta ver como se ayudan entre ellos y como se automotivan y se crecen ante la dificultad. Además, sus niveles de frustración cada vez son menores, se dan cuenta de que con el tiempo y el esfuerzo lo consiguen” (OPc1M, 103-105, 11). Estos resultados evidencian que durante las tres fases de la investigación las buenas actitudes han sido una constante en las clases de EF.

Gracias a las buenas actitudes mejora la organización interna de los grupos

La buena actitud es valorada públicamente por el voluntariado “la solidaridad sí que la ponen en práctica” (OPc3M, 6, 11) y con esa actitud la organización interna de los grupos por parte del alumnado es más fácil, “el primer grupo que ha estado conmigo se ha organizado solo”, “el segundo mío también y se han ayudado mucho” (OPc6M, 31 y 32, 11).

Los GI generan un contexto de respeto y unión

En las entrevistas, tras la fase 2 del trabajo de campo, el voluntariado destacaba el respeto y la unión de la clase.

Yo lo que he visto es que es un grupo muy bien avenido entre todos, incluso me sorprendió al principio, es decir, dentro de lo que es la clase no he tenido la sensación de que hayan pequeños grupitos sino que todos ayudan a todos y todos están muy predispuestos a ayudar. Los que han superado un reto pues ayudan a los que aún tienen retos por superar. Y es indistinto si es un niño y otro, yo creo que se ayudan un poquito entre todos. Esto al principio me sorprendió un poquito, la predisposición que tienen a ayudarse los unos a los otros. (Ec3P3, 18-23, 8)

Es un grupo que se llevan muy bien entre ellos, yo no he visto que haya una discriminación porque uno sea más hábil haciendo un reto y el otro sea menos hábil, es decir, yo creo que se llevan muy bien y se ayudan a la hora de intentar superar los retos. (Ec3P3,102-103, 8)

Las AEE producen cambios positivos en la actitud como grupo e individual

Las AEE propician que el grupo tenga buenas actitudes, esto a su vez genera cambios positivos en el comportamiento en determinados alumnos y alumnas que previamente no siempre mantenían actitudes positivas, estas transformaciones son observadas por el alumnado “antes no jugaba con J., porque antes rompía los colores, pero ahora se porta bien y me gusta jugar con ella” (OPcA1, 22 y 23, 11) y también por el voluntariado.

Investigador: Vale, entre los beneficios de la amistad, están la compañía, el afecto, la ayuda instrumental ¿has observado algún cambio en algún alumno o alumna en referencia a esto, si lo estamos consiguiendo, que tengan más compañía, esa cercanía con otros?

B.: Sí, sí, lo he visto, por ejemplo, en un poco los más conflictivos de la clase, eh, L., A. los conocemos desde hace mucho tiempo, hemos hecho todo infantil y A., por ejemplo, A. sí que he visto un cambio.

Investigador: ¿En qué aspecto?

B.: Eh...Respeto, el acercarse, ayudar a los compañeros, porque él siempre ha sido un poco más ir a su bola. Y, por ejemplo. A. que lo conozco, que lo he tratado, que hemos hecho cenas, sí que lo he visto un poco más enfocado a ayudar. L. también me ha sorprendido mucho. G. también, también, sí, sí, sí, eso sí que lo he visto. (Ec, 76-86, 11)

La participación familiar como ejemplo de buen trato

El propio voluntariado destaca la importancia de la participación familiar en el aprendizaje y cómo ésta sirve de ejemplo en la manera de tratar.

Es importantísimo la implicación de las familias en el trato que luego vayan a tener entre sí, la forma en la que actuemos los padres y en lo que les transmitamos es muy importante para la forma en la que ellos van a relacionarse entre sí. Yo creo que es muy positivo. (GD1M16, 105-108, 11)

La presencia del voluntariado en las clases sirve al alumnado como ejemplo, apoyo y guía. Una madre voluntaria expresaba cómo la amistad, la ausencia de conflictos y violencia hace del colegio un lugar más seguro.

El tema de ser un familiar, pues a lo mejor hablando desde mi experiencia, pues sí, como que empatizo un poco más con ellos, los conozco a todos mucho, entonces puedes ir un poco actuando un poco con ellos para... perdón.... sabes cómo tienes que actuar con ellos, los conoces y puedes ayudarles a interactuar entre ellos de una manera buena, adecuada, eh... puedes hacerles también que aprendan cómo resolver conflictos, bueno los valores propios ¿no?, entonces cuanta más amistad no hay tantos conflictos, no hay violencia, se previene el bullying, entonces por supuesto que se convierte en un espacio mucho más seguro que si no hay amistad o no está ese familiar para ayudar a que esas relaciones sean así. (RcM12, 165- 171, 11 y 5)

El voluntariado visibiliza y destaca a las nuevas masculinidades alternativas (NAM)

Las buenas actitudes de alumnos concretos también son destacadas por el voluntariado, un alumno de sexto, en la fase 1 de la investigación, empieza a visibilizarse y ser referente de sus compañeros y compañeras “destaco a P. por la manera de hablar y tratar a la gente, paciente, cariñoso, comprensivo, dando ánimos, ha hecho que las personas lo superen, muy guay” (OPc6M, 121-123, 11).

Dimensión exclusora

A lo largo de la investigación no se ha registrado ningún comentario perteneciente a esta dimensión

4.4.3 Posicionamiento

Dimensión transformadora

Como hemos explicado anteriormente (punto 3.4) en la parte final de cada sesión hay un tiempo para que el alumnado evalúe tanto su comportamiento como el del resto, en este “*feedback*” final el alumnado y voluntariado aprovecha para expresar lo que les ha gustado y lo que no y si piensan que ha habido algún acto negativo se posicionan públicamente en contra.

Creación de espacios de diálogo para la prevención de la violencia escolar

La apertura de espacios de diálogo que tiene como finalidad tanto prevenir la violencia y los actos negativos, como visibilizar las actitudes positivas se convierten en crucial para

la mejora de la convivencia y creación de espacios libres de violencia. Esta última parte de la sesión es valorada gratamente por el voluntariado en todas las fases de la investigación.

Yo no he visto gestos de violencia, pero sí que he visto, que me gusta mucho cuando lo hacéis, el claustro, como entre ellos cuando alguien ha hecho algo que pues que no toca, ya sea alguien ha chutado una pelota más fuerte o no ha recogido o consideran que no se ha portado eso, eh... lo expresan en público, entonces me parece muy... al final es eso, es un sitio donde te sientes seguro y donde puedes expresar “oye, pues esto ha hecho y a mí esto me ha molestado, no me ha gustado por esto” y nada, se gestiona ahí y lo gestionáis muy bien. (Ec14P, 90-95, 12)

Lo que sí ha sido interesante, es lo que hacías al final de la clase, de que cada uno si tenía que hacer alguna observación sobre algún comportamiento que no era el adecuado pues se exponía en ese momento y se intentaba dar cuál sería el comportamiento correcto, entonces, eso me ha parecido bastante interesante. (Ec3P3, 43-46, 12)

Pienso que, en la asamblea final, hablan muy libremente y muy claramente de lo que sienten y eso me parece muy positivo, que no tengan miedo a expresar públicamente lo que sienten. (GD1M16, 115-117, 12)

Una madre, en la fase 3 de la investigación, incidía en como el alumnado denuncia los actos de violencia y como la persona causante lo reconoce y asume las consecuencias sin intentar justificarse.

I.: No sé si se puede considerar violencia, pero a veces cuando hacemos la reunión en GI sí que dicen “Fulanito le ha gritado a tal” o “ella le ha dado una patada al otro”, sí que dicen.

Investigador: ¿Sí que se dice públicamente?, ¿si hay algo que no ha gustado se dice públicamente?

I.: Sí, yo creo que sí, además lo dicen como muy serenos, no se enzarzan ahí a discutir, lo dicen y ya está, y el que lo ha hecho dice “pues es verdad y me puntuo 0” y como que lo reconoce también, no sé. (GD1M19, 185-190, 12)

Implementar en nuestras clases actuaciones educativas basadas en evidencias científicas de impacto social hace de las aulas un espacio más seguro.

Estáis muy pendientes de la importancia de lo que es el desarrollo emocional de los niños desde muy pequeños, el tema de cualquier tipo de violencia enseguida decirlo y es un colegio en el que yo no veo violencia la verdad, no sé en otras etapas y en otros cursos, pero los dos cursos que yo conozco no veo ningún tipo de violencia. (RcM12, 275-276, 12)

El posicionamiento y la solidaridad puede generar amistades

El posicionamiento, el apoyo y la solidaridad con la víctima, mejora la convivencia en el grupo, ya que hay una postura clara ante la violencia, lo que conduce a la creación de un espacio más seguro. Por otro lado, puede generar una amistad entre la víctima y la persona que defendiéndola ha tenido actitudes de valiente (*upstander*), se ha posicionado y no ha mirado hacia otro lado. Esa relación se puede trasladar a otros tiempos y otros espacios. Una voluntaria de la fase 2 del trabajo de campo lo exponía de la siguiente manera:

Entonces, hacerle stop a este tipo de actos, que la verdad no he visto, han sido cosas muy pequeñas, o sea, “no me has chutado el balón como él”, pero eso no son actos de violencia, es de otra índole. Pero sí he visto que se han apoyado y cuando hay alguna, eh... ocasión en la que uno se ha visto afectado por alguna circunstancia siempre ha salido la otra persona en defensa de él y esto crea ese vínculo de amistad con él y “él me está apoyando, que bueno que esté conmigo” y eso va creciendo esa amistad y no solo en EF, sino a nivel ya personal, en el cole, en otras áreas. (Ec1M2, 121-126,12)

El grupo sirve de protección contra la violencia escolar

En GI en EF el alumnado se siente seguro gracias a la protección que le ofrece el grupo, en la fase 3 del trabajo de campo una alumna de primero lo verbalizaba de la siguiente manera en un GD, “yo me siento protegida en clase porque tengo alrededor, en mi equipo, gente que si alguien me hace algo malo me protege” (GD1A22, 75 y 76, 12), “estamos los compañeros para protegernos, porque somos una clase unida” (GD1B27, 95 y 96, 12).

El alumnado observa y valora los actos de protección de los compañeros y compañeras y cómo el posicionamiento activo produce cambios en la persona que ejerce la violencia, incluso cuando la alumna causante está diagnosticada de T.E.A.

C.: Sí, porque yo un día vi que N. o M. estaban ayudando a S., y S. estaba diciendo “que no, que no” y les vi que se protegían.

Investigador: Y se protegían ¿Qué S.? ¿Qué pasó M.?

M.: Pues que al final le dijimos “No S., eso no nos gusta que nos lo hagas”, y al final ella paró de hacerlo. (GD1A22 y 20, 91-95, 12)

Visibilizar a los y las valientes

Cuando en la clase dotamos de atractivo a la persona valiente que se posiciona ante la violencia y apoya a la víctima, los alumnos y las alumnas cambian su actitud, se fijan en

los compañeros y compañeras para que se encuentren bien y no sufran actos negativos y si éstos ocurren lo denuncian.

Investigador: ¿Has visto algún gesto de violencia o si un alumno o alumna se ha posicionado?

B.: Por ejemplo, sí que veo que cuando, a lo mejor, un alumno le acusa a otro de algo cuando están en las autoevaluaciones enseguida salta siempre alguien, además eso me lo ha contado Á., siempre alguno que defiende “eso no es verdad, eso no es verdad porque tal o porque cual”, y eso sí que me lo ha dicho Á. en ocasiones, en una ocasión que incluso él tuvo una experiencia, pero aun así se ve que “eso no porque tal, eso no es verdad porque yo he visto... y sí saltan (...) Y a lo mejor no son ni amigos el que salta, salta y no es que seas mi amigo. Es que no me parece bien y ya está. (Ec4M4, 177-188, 12)

La presencia del voluntariado en las AEE hacen del espacio un lugar más seguro

La presencia de voluntarios y voluntarias en las AEE hace del espacio del aula un lugar más seguro, fomentan el posicionamiento activo ante cualquier tipo de violencia y si ocurre algún tipo de violencia siempre actúan, por esto alumnado es consciente que las personas voluntarias les ofrecen ayuda y protección, “yo me siento segura porque sé que los voluntarios están aquí para protegernos a todos y para ayudarnos a superar más retos” (GD1B27, 83 y 84, 12).

Promoviendo upstanders

La apertura de espacios de diálogo en torno a temas como las buenas actitudes, la violencia, lo que nos gusta o no que nos hagan... tiene como consecuencia un posicionamiento activo frente a la violencia, consiguiendo que las actitudes que no sean positivas no se vuelvan a repetir, al tiempo que se le busca una solución y siempre teniendo presente el apoyo a la víctima.

... algún alumno puede decir “no me ha gustado lo que ha hecho el otro” y se ha llevado ese ejemplo alrededor de todos para que no se vuelva a repetir, ese patrón de mal ejemplo y buscarle la solución efectiva para que no se vuelva a repetir ese hecho y esto no vaya a generar algún conflicto más adelante entre ellos... Siempre hay un compañero que va a salir en defensa o lo va ha apoyar y va a estar ahí con él. (Ec1M2, 91-97, 12)

El voluntariado tiene claro la necesidad de generar espacios seguros, donde todos y todas se posicionen ante la violencia, para ello la presencia de voluntarios y voluntarias, y las buenas actitudes del alumnado que se basan en la ayuda, el respeto, la solidaridad y la

amistad, y el hecho de generar espacios de diálogo hacen de la EF un lugar libre de violencia.

Investigador: ¿Crees que el contexto que se genera en GI o con la PEC en EF es un espacio o contexto seguro?

B.: Por supuesto.

Investigador: En cuanto a relaciones.

B.: Sí, sí, sí, me ha gustado mucho la evaluación final, que yo no sabía que había evaluación. Eh... la sinceridad de ellos para puntuarse, porque no se vienen arriba, se puntúan y luego si hay algún problema lo hablan claramente, por parte de ellos y por tu parte, la importancia de “este compañero me ha tratado mal o este compañero...” yo no sabía que esta parte existía y me ha encantado el conocerlo, el verlo realmente, la primera evaluación aluciné, que no sé quién levantó la mano “es que me ha hecho un gesto”, da igual que sea aquí, en el patio, en el pasillo, me ha gustado mucho ver esta parte. (Ec1M1, 108-116, 12)

Las actitudes upstander genera transformaciones en los voluntarios y voluntarias

La manera de prevenir el conflicto, generando espacios de diálogo y propiciando el posicionamiento activo frente a la violencia, el voluntariado lo ve muy positivo y lo transfiere a otros tiempos y espacios, tanto en la educación de sus hijos e hijas, como en la manera en la que el propio voluntario o voluntaria trata los conflictos con otras personas adultas. Una madre voluntaria de primero, de la fase 2 del trabajo de campo, verbalizaba así su transformación personal:

Investigador: ¿Piensas que sí ha habido un gesto de violencia, por un lado, hay posicionamiento en contra del gesto y luego solidaridad con la posible víctima?

B: Sí, sí, sí, sí.

Investigador: ¿Podrías decir algún ejemplo?

B.: Pues lo que pasó por ejemplo en la clase de 1ºA, L., esta niña que dijo que bueno que creo que era D. y G. le habían hecho un gesto feo, eh, me gustó mucho y, además, recuerdo que ese día G. había conseguido no recuerdo qué reto y se había venido arriba y tú le dijiste, como haciendo saber que esto es un 0 (...). Entendieron perfectamente que el acto no estaba bien y que haber conseguido superar un reto no estaba equilibrado con la actitud que habían tenido los dos. Me gustó, vamos, porque L. en ese momento se había sentido mal y me gusta cómo se comparte con la clase y cómo se gestiona. O sea, que no se pasa por alto.

Investigador: ¿Observaste si, porque a veces puede ocurrir que no nos enteremos, si hubo solidaridad con la víctima, apoyo hacia la víctima?

B.: ¿Por parte de la clase? ¡Claro! Sí, sí, sí, vi que perfectamente estaban todos de acuerdo, claro.

Investigador: Vale, eso es importante. ¿Piensas que los GI y la PEC en EF consiguen que los alumnos estén más protegidos ante posibles actos violentos?

B.: Por supuesto, por supuesto. Y a entenderlo también a los papás, porque yo ahora practico lo que yo estoy viendo aquí ahora lo practico cuando estamos en el parque, cuando tenemos discordia con un vecino, la forma de tratar, esto no me gusta y tengo que decirlo. Tengo que decirlo y hacerlo entender también a los demás, lo que no me ha gustado y cómo me he sentido.

Investigador: Muy bien.

B.: Que esta parte no la entienden, nosotros en nuestro complejo tenemos varios vecinos conflictivos, igual no llevamos la misma línea de educación, puede ser, entonces te ayuda también un poquito a gestionarlo fuera, no solamente en el cole como lo estáis trabajando,

¡trabájalo fuera y ayuda! (...). En otros colegios no es así y lo ves luego cuando vamos al parque, que se juntan igual un grupito de 3 o 4 niños, niñas de este colegio y niños moviditos, como es el caso de A. y no hay ningún problema y a lo mejor nos juntamos con otros vecinos, J. o el colegio que sea y notas, y a parte se dice y no se hace caso. Aquí se gestiona, se habla, se trata el problema y se encara, se encara, o sea que hay que decirle a un compañero “esto está mal” y al compañero se le pone la cara roja delante de toda la clase, está entendiendo que ha hecho mal.

Investigador: Claro, no se mira hacia otro lado.

B.: Exacto, no se mira hacia otro lado, y los niños lo entienden “esto no me gusta, no me gusta que me trates así” y explicarlo. (Ec1M1, 119-169, 12)

Posicionamiento en la asamblea final

Disponer de un espacio seguro, donde cada persona puede hablar libremente, en el cual se puede denunciar cualquier acto de violencia, propicia el posicionamiento activo y la defensa de la víctima, identificándolas a su vez con actitudes valientes.

Sí, porque yo creo que sí porque allí no tienes por qué tener miedo, o sea, allí la gente, si es verdad, te defiende. A mí tampoco es que me hayan amenazado por decir, o sea, no es que me hayan amenazado de decir “pues si dices esto te pego”, no, pero si me han hecho algo malo lo he dicho, no me lo he guardado para mí. Siempre lo he dicho, esa parte de EF es para decir lo que te han dicho y poner la nota que le corresponde, si no dices lo que te ha hecho, él no va a pagar lo que te ha hecho. O sea, si por ejemplo te ha pegado, pues un 0, pues se tiene que llevar el 0. Tú tienes

que ser valiente de decir lo que tú crees, porque nadie puede decirte que no lo hagas, tú puedes hacer lo que tengas que hacer. (GD3A12, 39-45, 12)

Disponer de espacios de diálogo seguros y libres de violencia es valorado positivamente por el alumnado.

Pues yo creo que en otros lugares, en otros sitios, a lo mejor te sientes como “no lo voy a decir por si acaso” pero en EF yo creo que todos nos sentimos libres de decir lo que nos ha pasado, lo que pensamos sobre otra persona. (GD6A19, 179-181, 12)

Posicionamiento activo en defensa de la víctima

Trabajar el posicionamiento activo frente a la violencia hace que el alumnado condene actos violentos independientemente de quién los realiza “...yo hasta he visto que un amigo se ha chivado de su amigo, no sé cómo lo pensáis, pero yo vi cómo alguien se chivaba de su propio amigo y le decía cosas malas a su amigo...” (GD6A16, 201-202, 12).

En la fase 1 de la investigación, una alumna de sexto curso, en un GD, señalaba que son valientes porque no les da miedo defender a la víctima, pero que el decirlo públicamente les cuesta más.

Yo creo que de lo de defender sí que no nos da miedo hacerlo porque no sé, porque tendrás más confianza en defender, pero al decir, a lo mejor, no tanto, pero yo creo sí que nos estamos posicionando para defender al que, a lo mejor no es la víctima y está haciendo algo mal pero sí que nos posicionamos. (GD6A16, 227-230, 12)

Para una mejora en la convivencia es necesario el posicionamiento activo ante cualquier tipo de violencia, a través de los espacios de diálogos que se dan en clase el alumnado manifiesta la asunción de las actitudes de valientes “no tenemos que tener miedo a decir a alguien que lo está haciendo mal” (OPc6A, 69 y 70, 2). En la misma línea, el voluntariado corrobora lo expresado por el alumnado.

Yo les he visto de hecho que enseguida te dicen, “pues mira este o el otro ha hecho aquello o me ha dicho no sé qué, yo no veo a ninguno de ellos con miedo a decir si les ha pasado algo si les han hecho algo, yo les veo en eso muy, completamente libres para decirlo, sí, y también he visto en mi caso particular, que igual vienen a decírmelo a mí que van a decírtelo a ti, con lo cual debe de ser que sí que es bueno para ellos el que vaya un familiar, en eso sí que me lo han demostrado que sí, pero vamos yo no les veo ningún tipo de miedo, es más cuando haces la evaluación al final de la clase, ahí también enseguida dicen “pues es que fulanito me ha hecho no sé qué, o estaba

haciendo tal y ha venido y me ha hecho no sé qué”, o sea, yo les veo con total libertad para decirlo, no les veo con ningún miedo”. (RcM12, 210- 217, 12)

Evitar la violencia aisladora

Es importante asegurar que la persona que es valiente y se posiciona ante un acto violento defendiendo a la víctima va a estar protegida, de lo contrario puede ser atacada para aislar así a la víctima. Es por esto que sentir el apoyo del profesorado y de los compañeros y compañeras hace que la persona que denuncia una injusticia sienta que no va a estar sola y que está protegida, así lo reflejaba una madre voluntaria de primero en la fase 1 de la investigación:

Yo también lo mismo, no les veo con ningún miedo, les veo con total seguridad para decir lo que piensan y eso, yo creo que es gracias a la confianza que tú les das de poder decir lo que no les ha gustado o poder decir cualquier tipo de cosa. Porque se sienten respaldados, se sienten respaldados por el profesor y por los propios compañeros, porque no sé hay que hacer justicia, cuando están ahí haciendo la evaluación “pues éste me ha dicho, me ha hecho esto” entonces claro, muchos compañeros “pues es verdad porque tal” entonces se van ... se van... defendiendo los unos a los otros”. (RcM11, 218-223, 12)

Para fomentar el posicionamiento activo y la denuncia de los actos de violencia, es necesario generar un contexto que ofrezca apoyo a la persona que denuncia, evitando, de este modo, la violencia aisladora. La creación de ese contexto ofrece, al mismo tiempo, seguridad y empodera a los alumnos y a las alumnas menos seguros, consiguiendo, de esta manera, que alumnado que al principio de la investigación no participaba en la asamblea final acabe siendo una voz importante para el grupo. Una voluntaria de GI de sexto en la fase 1 lo comentaba de la siguiente manera:

Sí, a ver total, por lo que estaba diciendo F. que al final de las clases de EF todos, incluso los más tímidos o más débiles, también se ponen a hablar y, además, con confianza porque saben que no se van a poner a burlar de ellos, que es importante, porque a lo mejor en un patio lo más fácil es ponerte a favor del más fuerte y no del más débil, sin embargo, aquí en EF, normalmente se ponen más de la parte del débil que de la parte del más fuerte. (GD6M9, 202-206, 12)

La transformación en el grupo hace que el alumnado empiece a no tolerar actos injustos que hasta el momento permitían, ese cambio lo expresa un alumno de sexto “yo creo que sí que ha habido un cambio, porque como clase hemos visto era injusto que dos personas se llevaran un 0 cuando hicieran una mínima cosa y creo que sí que ha habido un cambio” (GD6A13, 212-213, 12).

Vale, pues yo creo que estamos consiguiéndolo, lo estamos intentando conseguir la verdad, que estamos mejorándolo, porque sí, porque justo cuando lo dijimos la gente intentó poner más atención en eso, porque la gente, bueno la gente y yo también me incluyo, si la gente no empezaba a darse cuenta seguiría pasando, entonces yo creo que la clase hemos hecho que esto vayamos mejorándolo, porque si no esto hubiera seguido pasando. (GD6A, 220- 224, 12)

El cambio que se produce a nivel general tiene su influencia en las relaciones personales, una alumna de sexto expresaba como podía cambiar la relación entre una persona que defiende y la persona defendida.

Yo creo que al final, pues los problemas te unen, es decir, que por más que fueran problemas, como si es mi caso como si es el de otra persona, si tú defiendes a alguien, a X persona, y te ha defendido pues tú dices “que buen amigo es” entonces obviamente yo creo que vas a ir con él porque sabes que es una buena persona que no te va a hacer daño, si te ha defendido, a lo mejor sí, pero no es lo que sueles esperar. (GD6A16, 249-252, 5 y 12)

Ese cambio en la relación entre iguales, gracias a la defensa de la víctima, lo manifestaba un alumno de tercero “M. y yo vamos más juntos, antes nos enfadábamos más, ahora cuando alguien me dice algo, él me defiende” (OPc3A, 88 y 89, 12 y 5).

La solidaridad sirve de antídoto contra la violencia escolar

Cuando el contexto de aprendizaje es solidario, el ambiente de trabajo es mucho mejor y si alguna persona tiene alguna actitud inadecuada rápidamente el grupo lo dice, acabando así con cualquier acto indeseado, ya sea verbal o físico. Un padre voluntario de tercero en la fase 2 lo resaltaba:

Eh... algún caso de violencia no he visto ninguno. Lo único que he visto es que si alguien se hace daño enseguida van los compañeros y compañeras a ayudarlo, si alguien tiene algún gesto o comportamiento que no es el más adecuado pues los demás le llaman la atención, pero actos de violencia no he visto ninguno. (Ec3P3, 94-96 ,12)

El posicionamiento activo contra la violencia genera cambios en el alumnado conflictivo

Que el alumnado empiece a posicionarse públicamente en contra de actitudes negativas hace que alumnos conflictivos empiecen a cambiar, como ejemplo el diálogo que tuvo lugar en el GD de segundo en la fase 1 de la investigación.

S.: Algunas veces, pues L., yo, Á. y algunos le decíamos que parara... pero algunas veces no nos hacía caso. Por ejemplo, yo un día estábamos con la comba y M. se ató la cuerda a la cintura y N. estaba llevando.

Investigador: Ah! pero tú dices que había gente que le decía que no, es decir ¿si a ti te hacía algo mal, siempre había gente que te defendía o estabas sola?

S.: Algunas veces sí que me defienden mucha gente. Investigador: O sea ¿crees que hay gente solidaria en la clase? S.: Sí

Investigador: Vale y ¿tú crees que con el tiempo esas actitudes de M. han cambiado o sigue igual?

S.: Yo creo que ha cambiado un poco

Investigador: ¿En qué medida? ¿por qué crees que ha podido cambiar?

S.: Porque sí que es verdad, que ahora.... pues... que... va tratando mejor a gente, y no hace tantas cosas malas como lo hacía antes. (GD2A, 119-131, 12)

El cambio de actitud no solo es individual y así lo señalaba una voluntaria:

La relación entre ellos ha mejorado, ya saben que tienen que ayudar al más débil, saben que tienen que tener el sentimiento de solidaridad entre todos, eh... no sé, se pueden posicionar más a favor del débil y no del malote, y eso sí que lo veo, la verdad, en otros espacios. Hay muchas cosas. (RcM12, 27-29, 12 y 8)

La apertura de espacios de diálogo, donde se visibilizan las actitudes positivas y se denuncian las negativas, el fomento de las ayudas, el respeto y la solidaridad, el posicionamiento activo frente a cualquier acto de violencia, la promoción de “*upstanders*” y el fomento de la amistad hace de la clase un lugar más seguro y así lo señalaba una alumna:

Investigador: Vale, pues voy a entrar con otro tema importante ¿pensáis que el contexto que generamos en GI en EF es un contexto seguro, es decir, os sentís seguros y seguras en EF, tenéis miedo de algo, de alguien o decís yo vengo aquí porque estoy súper seguro que me van a ayudar y que nadie me va a tratar mal? ¿qué pensáis?

A.: Yo pienso que no tengo ningún problema, porque yo me siento segura con mis compañeros, porque siempre me defienden cuando hay algún problema. Y yo no conozco a nadie que, por ejemplo, se sienta así. (GD3A8, 119-123, 12)

Las AEE hacen de la EF un espacio más seguro

El alumnado siente el área de EF como un espacio seguro, así lo expresaron en los GD de 3ºA y 6ºA:

M.: Yo nunca he visto ninguna pelea en EF, pero en el patio sí. (GD3A12 y 10, 172, 12)

C.: Pues yo como han comentado, es algo parecido al comentario de mi compañera M., pues la verdad es que yo en EF no he visto nada porque en EF no sé qué pasa, pero nos tratamos un poco mejor, eh... pero en el patio sí que he visto y en clase. (GD3A11, 177- 179, 12)

En las AEE en EF se generan redes de ayudas, esto hace que el grupo clase se sienta más unido y que el espacio sea seguro, ya que el alumnado se posiciona cuando ve algún acto negativo.

Si hubiera alguien que se metiera con las personas, porque yo eso de momento en mi clase o la otra no lo he visto, pero si lo hubiera yo creo que la gente le defendería porque en GI en EF las ayudas y tal, sí que están haciendo que la clase se una más y pues eso, nos ayudamos. (GD6A15, 265-267, 12)

Dimensión exclusora

Una de las dificultades que tenía el alumnado a la hora de posicionarse en contra de la violencia era el miedo de determinados alumnos o alumnas a que hablen mal de él o ella si denuncia algo injusto.

Investigador: Pero ¿te sientes libre de decir lo que quieras o tienes miedo?

S.: Yo a ver, cuando voy a decir cosas pues me siento bastante..., pero sobre todo si son cosas buenas, si son cosas malas me da un poco de miedo.

Investigador: ¿De qué tienes miedo S. cuando son cosas malas?

S.: Me da miedo de que ... el otro como que diga “no es de verdad, es de mentira” como que me da miedo, no sé que me hable mal, porque a mí no me gusta que me hablen mal. (GD2A1, 252-257, 24)

Un factor que impide la denuncia es el miedo a las represalias, así lo comentaba una alumna de sexto en un GD en la fase 1 de la investigación.

Yo en mi caso, yo creo que, en mi caso yo no tengo miedo a decir las cosas los problemas, pero sí que hay gente, no quiero decir nombres, pero lo hemos hablado ya en las asambleas que hacemos al final de clase, hay gente que en vez de decírselo se lo calla porque tiene miedo a que el otro le haga algo. (GD6A, 182-184, 12 y 24)

Sobre lo que ha dicho S. creo que a esas personas que se les dice más las cosas malas creo que es porque tú no tienes miedo a que esas personas luego te digan “¿oye porque me lo has dicho? o algo así. (GD6A, 214-215, 24)

En ocasiones, la amistad con la persona que ejerce la violencia puede ser el motivo del no posicionamiento y la ausencia de amistad puede favorecer la denuncia.

Yo creo que había gente que a veces lo hacía por “me cae mejor tal persona” entonces como ella es mi amiga o él es mi amigo no lo voy a decir, pero por ejemplo, no sé yo creo que a lo mejor a C. y a R., no sé porque la gente, no digo que aquí no nos caigan bien, claro que nos caen bien, pero no sé como que la gente no les tenía tanta confianza o algo así, no sé y como que cuando ellos lo hacían sí que les echaban la culpa y cuando otros lo hacían no, no sé, es que era un poco extraño, pero creo que iría de amistad. (GD6A, 195-199, 24)

En el mismo diálogo dos alumnas incidían en la consideración social de las personas a las que se denuncian, siendo más fácil con quienes pueden considerar débiles por no tener actitudes de rencor.

Yo pienso lo mismo que M. porque a lo mejor tú piensas pues mira esta persona no te lo va a devolver y luego no va a decir cosas malas sobre ti, como que no va a tener rencor que sabes si o si, que no va a tener rencor en ti, es que es muy raro, es como son más débiles por así decirlo y que luego no va a ir diciéndolo por ahí “oye mira lo que me ha dicho este”. (GD6A, 216 y 219, 12)

Las buenas actitudes a veces no se dan en el patio

Otra posible barrera es que el alumnado tiene claro cómo debe tratarse en EF y la necesidad de posicionarse frente a cualquier acto de violencia, pero eso, en ocasiones, no hay transferibilidad a otros espacios.

D.: La verdad es que I. sí que tiene razón, que me ha insultado alguna vez y M. muchas veces, pero más que insultar me ha pegado, y ese problema yo le tenía miedo, porque alguna vez me dijeron que si yo me chivaba a alguien que me iban a seguir pegando y entonces terminamos haciendo una cosa de escuderos creo que se llamaba y R. terminó mi escudo.

Investigador: De escudo, de escudo, pero D. ¿eso ha ocurrido en EF? ¿en EF tú te has sentido así, como con miedo o en EF te has sentido bien y seguro?

D.: En EF no, en el patio. (GD3A9, 184-190, 24)

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Lo “inédito viable” es en realidad una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, y cuando se torna en “percibido destacado” por los que piensan utópicamente, entonces éstos saben que el problema ya no es un sueño y que puede hacerse realidad.

(Paulo Freire, 1993, p. 195)

En los capítulos previos, hemos llevado a cabo una doble tarea de significativa relevancia. En primer término, hemos desarrollado el marco teórico específico que delimita este trabajo de investigación. Dicho marco engloba las AEE intrínsecas a la investigación, el estado de la cuestión sobre la amistad, las investigaciones centradas en la EF y la mejora en el aprendizaje y la convivencia y, finalmente, las contribuciones de la teoría sociológica y las ciencias sociales que respaldan las diferentes AEE constitutivas de este estudio.

En coherencia con este marco teórico y los propios objetivos, se ha configurado el diseño de la investigación, atendiendo a las hipótesis, objetivos, metodología, contexto y diseño de la investigación, así como a las técnicas de recogida y análisis de datos. En segundo lugar, en el capítulo dedicado a los resultados, se ha presentado la información recogida a través de diversas técnicas, organizándola según los criterios determinados en el apartado metodológico de análisis de la información.

El presente capítulo de discusión de resultados y conclusiones se pretende poner en diálogo el marco teórico, las evidencias presentes en la literatura científica y las evidencias extraídas en el trabajo de campo, comprobando, de esta manera, si se han cumplido o no tanto los objetivos de la tesis doctoral como las hipótesis planteadas.

5.1 Comprobación de los objetivos de la tesis

En este punto pondremos en discusión los aportes teóricos, los resultados y los antecedentes y a partir de ella expondremos las conclusiones. Para dar respuesta al cumplimiento o no del objetivo general deberemos iniciar por el análisis de los diferentes objetivos específicos.

5.1.1 Objetivo específico 1

Objetivo específico 1: Analizar la literatura científica sobre grupos interactivos, participación educativa de la comunidad y modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Este objetivo engloba el análisis de la literatura científica sobre estas tres AEE, sin especificar el área. La revisión y lectura de la producción académica ha sido llevada a cabo a través de las bases de datos de: Web of science, Scopus, Proquest Central, Google

Scholar y Dialnet. Para poder concretar la búsqueda de este objetivo específico 1 se desprenden los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1.1. Revisar la literatura científica de grupos interactivos, participación educativa comunidad y modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos como Actuaciones Educativas de Éxito

Este objetivo implica una revisión de los artículos científicos, publicados en las principales bases de datos, en torno a las AEE sin especificar el área, acumulando así información que sirviera no solo para el análisis sino también para una correcta implementación de las diferentes AEE que posteriormente serían fruto de investigación. Esta revisión de la literatura científica sobre GI, PEC y MDPRC engloba artículos que van desde el 2005 hasta junio de 2022, no obstante, se han incluido ciertos artículos previos o posteriores a la fecha establecida debido a su relevancia. La revisión ha comprendido 54 artículos científicos sobre GI, 95 sobre PEC y 19 sobre MDPRC, lo que hace un total de 168 artículos.

La educación debe tener como base las investigaciones científicas y a partir de ellas llevar a las aulas lo que está demostrado que produce una mejora, es por ello que la alfabetización científica del profesorado y basar su formación en evidencias científicas se convierte en un elemento central (Auli Toom, Heikki Kynaslahti, Leena Krokfors, Riita Jyrhama, Reijo Byman, Katariina Stenberg, Katriina Maaranen y Pertti Kansanen, 2010; Esther Roca, 2018).

La literatura científica extraída de la revisión señala las interacciones dialógicas como elemento clave para generar aprendizajes y conseguir el éxito académico, resaltando que con este tipo de interacciones se consigue más conocimiento que de manera individual (Carmen Elboj y Reko Niemela, 2010), en la línea de Jerome Bruner de crear subcomunidades de aprendizajes mutuos (Jerome Bruner, 2012) o la de Gordon Wells de comunidades de indagación dialógica (Gordon Wells, 2001). Este tipo de interacciones son las que tienen lugar en las AEE, donde se fomenta la comunicación (Estefanía Fernández, 2015b, 2017), el aprendizaje (Patricia Melgar, 2015) y motivación (Edurne Chocarro y Magdalena Saenz de Jubera, 2016).

Los GI, es la forma de organización de aula es la que da los mejores resultados (Rosa Valls y Leonidas Kyriakides, 2013), tanto académicos (Bernat Oro y Javier Díez-Palomar, 2018; Juan García, Sandra López y M^a Carmen Sánchez, 2021) como en

convivencia (Carmen Álvarez y Ignasi Puigdemívol, 2014; Estefanía Fernández, 2015b), favoreciendo la inclusión (Diego Navarro, Teresa Gómez, María Padrós Cuxart y Esther Roca, 2021).

La información más relevante extraída de la literatura científica se ha plasmado en el punto

2.1 “Actuaciones Educativas de Éxito: mejorando el aprendizaje y la convivencia en la escuela”, con ello damos por cumplido este primer objetivo específico 1.1 Revisar la literatura científica de grupos interactivos y participación educativa comunidad como Actuaciones Educativas de Éxito.

Objetivo específico 1.2. Revisar la literatura científica sobre grupos interactivos, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y otras actuaciones educativas que contribuyen al aprendizaje y la convivencia en Educación Física.

Con este objetivo específico se busca acotar la revisión científica al área concreta en la que va a tener lugar la investigación, centrando, de esta manera, el estudio al contexto de práctica motriz que posteriormente va a ser analizado.

La revisión de la literatura científica sobre las AEE en EF, incluye, al igual que en el objetivo específico anterior, los GI, la PEC y el MDPRC. El periodo temporal acotado en la búsqueda va desde 2005 a mediados de 2022, aunque por su relevancia se han incluido artículos previos a 2005 y otros que son posteriores a mediados de 2022. La revisión ha comprendido 12 artículos científicos sobre GI, 8 sobre PEC y 4 sobre MDPRC, lo que hace un total de 24 artículos.

La lectura de los artículos ha mostrado que las investigaciones científicas al respecto de las AEE implementadas en EF han sido llevadas a cabo en escuelas públicas (José Manuel Castanedo-Alonso, 2021), la mayoría de ellas CdA (Marta Capllonch y Sara Figueras, 2012), por lo que esta investigación es la primera en un colegio concertado y de las pocas en la que la escuela no es CdA.

La literatura científica destaca la importancia de asumir un enfoque dialógico en la EF (Javier Olaya, Miguel García, Salvador García y Alberto Ferriz, 2020), para ello la presencia del AD se convierte en un elemento central (Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga, 2014). A pesar de que la investigación señala diferentes maneras

de abordar un conflicto en la EF (Aránzazu Tormos, Irene Armenteros, Rosa Sanfrancisco, Rosa María Ruiz, María Hornas, María Luisa Merino y María del Carmen Pascual, 2003), el MDPRC se erige como el más efectivo y transformador (Marta Capllonch y Sara Figueras, 2012).

Al mismo tiempo, la producción científica resalta la importancia de la PEC en la asignatura de EF (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018) y como la inclusión de las familias y la comunidad favorecen la promoción de la actividad física (Ishonte Allar, Eloise Elliott, Emily Jones, Alfgeir L. Kristjansson, Andrea Taliaferro y Sean M. Bulger, 2017).

La información recogida en la revisión de la literatura científica al respecto ha sido expuesta en el apartado 2.3 “Actuaciones Educativas de Éxito en Educación Física”. Este objetivo específico 1.2 ha sido cumplido positivamente.

5.1.2 Objetivo específico 2.

Objetivo específico 2: Revisar la literatura científica sobre el impacto de la amistad en el aprendizaje y la mejora de la convivencia en los centros educativos

Este objetivo implica una revisión de la literatura científica relacionada con dos aspectos fundamentales: la interconexión entre la amistad y el proceso de aprendizaje, por un lado, y la influencia de la amistad en el contexto de la convivencia, por otro. Esta tarea de revisión bibliográfica ha abarcado la lectura de un total de 80 artículos enfocados en el tema de la amistad y el aprendizaje, así como 54 artículos que se centran en la amistad y su relación con la convivencia, lo que suma un total de 134 documentos de investigación que tienen como elemento central la amistad.

Adicionalmente, para enriquecer la comprensión de la temática, se han revisado otros trabajos académicos que, aunque no abordan exclusivamente la dimensión del sentimiento de amistad, están relacionados con aspectos relevantes para la convivencia escolar. Estos incluyen temas como el clima escolar, la socialización preventiva, apoyo a estudiantes, el acoso escolar (*bullying*) y otros. Tras un profundo análisis y revisión de estos documentos, se ha logrado compilar un total de 365 artículos que se han citado y referenciado en el transcurso de esta tesis doctoral.

Los escritos académicos destacan la relación entre la amistad y el aprendizaje (Giulia Zucchetti, Filippo Candela, Beatrice Sacconi y Emanuela Rabaglietti, 2015; Kathryn R.

Wentzel, Sophie Jablansky y Nicole R. Scalise, 2018) y como factor de protección contra la violencia escolar (Ernest V. E. Hodges, Michael Boivin, Frank Vitaro y William M. Bukowski, 1999; Roy F. Baumeister, Jennifer D. Campbell, Joachim I. Krueger y Kathleen D. Vohs, 2003).

Al mismo tiempo la amistad es un recurso cognitivo y emocional (Willard W. Hartup, 1992), un factor de protección contra la ansiedad (Hannah M. Harrison y Annette M. La Greca, 2005) y puede convertirse en un elemento de transformación personal (Aitor Gómez, 2014).

Lo más relevante extraído de la literatura científica al respecto está desarrollado en el apartado 2.4 “Investigaciones sobre Educación Física y mejora del aprendizaje y la convivencia en la escuela”. Lo planteado en el objetivo específico 2 ha sido alcanzado de manera satisfactoria.

5.1.3 Objetivo específico 3.

Objetivo específico 3: Analizar las contribuciones desde la teoría sociológica y las ciencias sociales que sustentan los grupos interactivos, la participación educativa de la comunidad en la escuela y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Este objetivo pretende poner en diálogo las contribuciones más relevantes de la teoría sociológica y las ciencias sociales que están presentes en las AEE objeto de esta investigación. Las AEE (tabla 1) poseen una amplia y sólida base teórica, que engloba tanto aportaciones de la teoría sociológica como de otras ciencias sociales, además de las numerosas investigaciones publicadas en revistas de impacto social y diversos proyectos internacionales.

En referencia a las contribuciones más relevantes de la teoría sociológica y de las ciencias sociales cabe mencionar que han sido incluidos 49 libros, los cuales ofrecen las principales aportaciones de los y las diferentes autores y autoras. En este capítulo, dedicado a la discusión de los resultados se presenta en resumen las teorías de los y las principales autores y autoras de la teoría sociológica y de las ciencias sociales. En el punto 2.3 se ha desarrollado de manera más extensa las principales teorías de cada autor o autora.

No obstante, cabe señalar que para el desarrollo de esta tesis doctoral han sido referenciados 365 artículos científicos, 14 proyectos de investigación tanto nacionales como internacionales, 7 tesis doctorales, 2 trabajos fin de máster, 22 informes de organismos internacionales y 55 libros.

Alfred Schütz (1989), autor relevante en las ciencias sociales. Entre sus principales aportaciones están los conceptos de realidad social y mundo de la vida. Realidad social entendida como la suma de sucesos y objetos dentro del mundo social cultural y que están vinculados por las relaciones de interacción. El mundo de la vida incluye tanto el mundo social como el mundo natural que es modificado de manera permanente por nosotros y nosotras y que, a su vez, somos modificados por él, por lo que el conocimiento es intersubjetivo y socializado. Ese sentido de transformación del mundo de la vida está presente en las diferentes AEE que se implementan en EF, a través de las interacciones basadas en la solidaridad y la ayuda, se crea un contexto donde los diferentes agentes sociales se influyen mutuamente dotando al aprendizaje de un mayor significado.

Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2003), mantienen dos tesis fundamentales; la realidad es construida socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce. Para los autores adquiere gran relevancia la intersubjetividad, la cual, a través del lenguaje, pone en relación el conocimiento y la experiencia. La conceptualización de que la realidad es construida socialmente cobra una relevancia significativa en las AEE que se llevan a cabo en la EF. En este contexto, las interacciones y dinámicas grupales desempeñan un papel fundamental en la creación y comprensión de conocimientos. A través de la colaboración, el diálogo, la solidaridad y el intercambio de perspectivas, los y las estudiantes no solo adquieren información objetiva, sino que también moldean su comprensión de la realidad que les rodea.

A través de las diferentes AEE en EF, el aula se convierte en un espacio donde las personas participan activamente en la construcción de significados, lo que refleja la poderosa influencia de la dimensión social en la formación de la percepción y comprensión del mundo que les rodea.

Teniendo presente la idea de Elster cuando señala que “las emociones pueden afectar a las creencias y, a través de ellas, a la conducta” (Jon Elster, 2002, p. 398), en EF, a través de la participación del voluntariado en las AEE y del trabajo realizado en SP, las propias creencias del alumnado hacia sus limitaciones se van transformando en posibilidades de

éxito, es la participación de las familias que mediante el diálogo y la creación de un contexto de ayuda provoca que el alumnado se sienta más capaz de realizar actividades que previamente consideraba imposibles, “las emociones de otras personas, si son percibidas, pueden inducir a emociones en el agente y, a través de ellas, cierto tipo de conducta” (Jon Elster, 2002, p.398).

La evolución de Jon Elster va en la misma dirección que la teoría sociológica contemporánea (Ramón Flecha, Jesús Gómez y Lidia Puigvert, 2010). Con la democracia deliberativa se produce un avance, los agentes, con sus argumentos y pactando, no sólo incorporan preferencias, sino que también las transforman. Elster se asienta cada vez más en un contexto dialógico, contribuyendo así, a la apertura de la teoría de la elección racional a importantes contribuciones: introduce la acción normativamente regulada, incorpora la intersubjetividad en la acción racional y distingue entre emociones y disposiciones emocionales. Siguiendo la democracia deliberativa, en las clases de EF, se incluyen todas las voces, y es a través del diálogo y mediante el consenso que se establecen los retos y se lleva a cabo la evaluación formativa y compartida con orientación dialógica (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2017).

George Herbert Mead (1993) en su teoría del yo y la mente desarrolla una teoría en la que el yo no es innato, sino que se forma a través de la interacción social, a partir de la capacidad de la persona para verse a sí misma desde la perspectiva de los demás, conocida como “el otro generalizado”. Para Mead el proceso de socialización es fundamental para el desarrollo humano, por medio de la interacción de unos con otros, los individuos internalizan las normas y valores de la sociedad, y es a través de la internalización de los roles sociales como las personas adquieren una identidad. La teoría del interaccionismo simbólico de Mead proporciona una base sólida para trabajar el concepto que tiene cada estudiante de sí mismo, a través de la PEC y los GI, guiados por las altas expectativas que tiene el voluntariado hacia el alumnado, los diálogos que se establecen y los gestos que se producen en EF, se dirigen a crear un contexto de posibilidades, en el que cada alumno y alumna se empodera y realiza gestos motrices que consideraba imposibles de llevar a cabo de manera exitosa.

Jürgen Habermas (1992, 1998) en su teoría de la acción comunicativa se centra en el papel de la comunicación en la formación de la sociedad y la toma de las decisiones. Para el autor, la acción social se basa en la capacidad de los individuos para comunicarse de manera razonable y buscar consensos a través del diálogo. Al mismo tiempo, en su teoría

de la racionalidad aborda la noción de racionalidad y explora cómo se puede lograr una racionalidad comunicativa en la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Habermas aboga por la creación de espacios de diálogo abiertos y racionales en los que las personas puedan participar en una comunicación crítica y colaborativa. Esa idea central es la que está presente en las AEE que tienen lugar en EF, es el diálogo y el consenso el que, no solo fija qué actividades realiza el alumnado, sino también cómo va a ser la convivencia y qué actitudes se permiten y cuáles no.

Ulrich Beck (2002) analiza cómo las sociedades modernas enfrentan nuevos desafíos y peligros derivados del desarrollo tecnológico, el avance científico y el crecimiento económico. Para Beck el concepto de riesgo se convierte en un factor central para comprender la organización social y las dinámicas políticas contemporáneas. Ulrich Beck (Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, 2001) desarrolla la teoría de la modernización reflexiva, que se centra en los efectos secundarios y las consecuencias no previstas del progreso y el desarrollo tecnológico en la sociedad. Argumenta que la modernidad ha llevado a la reflexividad, es decir, la sociedad se ha vuelto consciente de los riesgos y desafíos que ella misma ha creado.

La teoría de Ulrich Beck, centrada en la sociedad del riesgo (2002) y la modernización reflexiva, señala que en la sociedad contemporánea, la reflexión sobre los riesgos y las consecuencias de las acciones individuales y colectivas se ha vuelto esencial. En las clases de EF se toman decisiones por consenso, siempre en base a argumentos de validez, es por eso que los retos que se presentan al alumnado pueden ser modificados por éstos si se cumplen los dos criterios, que hayan argumentos de validez y consenso, es así como los alumnos y alumnas puede decidir sobre lo que en esa evaluación van a trabajar, haciéndolos protagonistas en todo el proceso de aprendizaje. Este proceso de creación y diálogo se ve enriquecido al incluir al voluntariado a través de la PEC, los GI y el MDPRC.

Michael W. Apple (Michael W. Apple y James A. Beane, 2012) defiende la teoría crítica en la educación para examinar y cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades en los sistemas educativos. Aboga por una educación más justa e igualitaria, destacando la importancia de un currículum democrático que incluya las distintas voces y fomente la interpretación crítica por parte del estudiantado.

Apple (1986) explora cómo la educación puede contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales y culturales al transmitir ciertos valores, normas y prácticas. Su énfasis en la equidad y justicia educativa proporciona una educación inclusiva y participativa. También aborda el concepto de currículum oculto, referido a lecciones y valores transmitidos más allá del plan de estudios formal.

Desde la pedagogía crítica, Apple busca empoderar a los y las estudiantes para cuestionar la sociedad y reflexionar sobre su aprendizaje. En EF, esto implica crear espacios de reflexión y diálogo no solo entre estudiantes y docentes, sino también con la comunidad educativa. Es por ello que las AEE, al incorporar una mayor diversidad de voces y fomentar la participación activa de la comunidad, se genera un impacto social que traspasa el aprendizaje de contenidos e implica cambios en las interrelaciones, con el fin de crear un entorno más justo, más solidario y más equitativo.

La teoría del aprendizaje de Bruner (2012), se enmarca en la construcción del conocimiento mediante interacciones sociales, concibiendo el proceso de aprendizaje como intrínsecamente social, enriquecido por el diálogo y la comunicación entre individuos. Un aspecto esencial de esta perspectiva teórica radica en la consideración de la influencia determinante de la cultura y el contexto social en el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades.

Desde este enfoque, la teoría de Bruner se erige como un pilar conceptual robusto que respalda la promoción de voluntarios y voluntarias en el ámbito de la EF. Se postula que el éxito del estudiantado en la adquisición de destrezas y conocimientos guarda una estrecha relación con las interacciones que logren establecer. Los GI y la PEC se perfilan como actuaciones eficientes para propiciar oportunidades de éxito, al construir una red de apoyo que facilita la consecución de los retos establecidos.

En consonancia con la noción de “andamiaje” de Bruner, al potenciar la presencia del voluntariado en las clases de EF, se habilita a un mayor número de personas para servir como andamio al alumnado, especialmente a quien presenta mayores necesidades. De este modo, se fomenta un entorno propicio para la construcción activa del conocimiento, subrayando la importancia de la interacción social como elemento central en el proceso de aprendizaje.

Paulo Freire (1985, 2009, 2010) defiende una educación liberadora que promueva la conciencia crítica y la participación activa de los y las estudiantes en su aprendizaje y en

la transformación de la sociedad. Freire (1973, 2005) destaca la importancia del diálogo en el proceso educativo, su enfoque se basa en la idea de “concientización”, que implica que las personas tomen conciencia de su realidad social y se conviertan en agentes de cambio. De igual manera, Freire (2004) defiende la autonomía como fundamento pedagógico en la escuela, al mismo tiempo que aboga por una educación humanista que valore la dignidad y el respeto, con el horizonte de la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde las personas puedan vivir en condiciones de libertad y solidaridad (1993, 2006).

La pedagogía de Paulo Freire es un canto a la esperanza, a los sueños, a la búsqueda de lo “inédito viable” (Paulo Freire, 1993, p.195), “a vivir y actuar impacientemente paciente” (Paulo Freire, 2010, p. 82), a la transformación, a la libertad y la igualdad. Principios presentes en las clases de EF, donde el diálogo es la base desde donde se establecen las actividades a realizar, donde la evaluación es formativa, compartida, democrática y auténtica, una evaluación dialógica. Asumiendo que “la educación auténtica, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B” (Paulo Freire, 1973, p.112), es necesaria no solo la participación del alumnado y del profesorado en el proceso de aprendizaje, sino también la del resto de agentes de la comunidad, incluyendo, así, mediante el diálogo igualitario, una mayor diversidad de voces y opiniones (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carmen García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013).

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978, 1986) resalta la importancia del entorno cultural y la interacción social en el desarrollo cognitivo de las personas. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo señala que los y las estudiantes pueden alcanzar su máximo potencial cuando trabajan en colaboración con adultos o compañeros y compañeras más competentes. Esta premisa ha fomentado la participación educativa de la comunidad en el aprendizaje escolar. Además, la influencia de Vygotsky se extiende más allá de las aulas, promoviendo la idea de que la educación es un proceso social que involucra a la comunidad en su conjunto. Es por esto que, la PEC, los GI y el MDPRC pueden fortalecer las redes de apoyo, enriquecer el aprendizaje y contribuir a un enfoque más inclusivo de la educación.

Barbara Rogoff (1993) analiza el proceso de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas a través de su participación activa en actividades cotidianas de su cultura y comunidad. Elabora el concepto de “participación guiada” para demostrar cómo el aprendizaje se lleva a cabo en contextos sociales y culturales específicos, donde adultos y miembros más

experimentados de la comunidad desempeñan un papel fundamental guiando a los y las jóvenes en su proceso de adquisición de conocimientos y habilidades. Al mismo tiempo, Rogoff introduce la noción de “participación periférica legítima”, para referirse a cómo los niños y niñas se involucran, gradualmente, en actividades más complejas a medida que adquieren conocimientos y competencias pertinentes dentro de su entorno cultural.

Un elemento clave que Barbara Rogoff destaca en su trabajo es la relación entre el interés del alumnado y su capacidad de aprendizaje, un concepto particularmente relevante en el contexto de las clases de EF. En la búsqueda de fomentar una alta motivación en los y las estudiantes, se plantean retos que resultan ser estimulantes y que a menudo solo pueden ser superados a través de la colaboración con sus pares, lo que requiere coordinación, interacción social, diálogo y consenso. La influencia de Barbara Rogoff en la educación se manifiesta a través de su enfoque en la colaboración, la participación y el aprendizaje sociocultural, proporcionando un marco teórico sólido y valioso para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado a través de las AEE.

Ramón Flecha defiende la igualdad educativa y la inclusión social al sostener que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico o cultural, tienen la capacidad de aprender y desarrollarse de manera significativa en un entorno de aprendizaje que promueva la participación, la colaboración y el respeto. Como impulsor del modelo de CdA, Flecha argumenta que vivimos en una sociedad dialógica (Ramón Flecha, 2022) en la cual el aprendizaje no es un proceso individual, sino un proceso complejo que ocurre en un contexto social y cultural en el que la persona se desarrolla. Desde esta perspectiva comunicativa del aprendizaje, las personas adquieren conocimientos a través de sus interacciones con otros individuos.

La pedagogía dialógica de Flecha resalta la importancia del diálogo como herramienta central para el aprendizaje, así como la necesidad de colaboración y participación de la comunidad en el proceso educativo. Como hemos expuesto con anterioridad (apartado 2.3.3) Flecha es el creador del AD, el cual constituye el marco a partir del cual se llevan a cabo las diferentes AEE. Además, Flecha promueve la noción de que el diálogo es esencial para abordar conflictos y desafíos, lo que justifica la presencia del MDPRC en la asignatura de EF.

Jesús Gómez (2008) centró su investigación principalmente en las teorías del amor, y a partir de ese marco teórico, el grupo de investigación *Community of Research on*

Excellence for All (CREA) desarrolló el concepto de “socialización preventiva de la violencia”. Gómez inició esta línea de investigación en SP, centrándose en el estudio de las interacciones sociales que incluyen medios de comunicación, grupos de iguales, familia y escuela, y que contribuyen a la socialización y al aprendizaje de modelos de relaciones asociados a la violencia. Esto permitió evidenciar la estrecha relación existente entre violencia y la socialización en ciertos modelos de atracción. La SP, que fomenta el diálogo como medio para generar nuevos modelos de atracción, está intrínsecamente vinculada al MDPRC. A través del diálogo entre todos los involucrados, se logra destacar a aquellos y aquellas estudiantes que han demostrado actitudes ejemplares, valorando sentimientos como la solidaridad y la amistad.

A través del análisis de las ideas principales de diferentes autores y autoras, tanto de sociología, como de distintas disciplinas de las ciencias sociales, hemos podido comprobar y analizar las contribuciones que sustentan las diferentes AEE, por eso, consideramos como cumplido el objetivo específico 3.

5.1.4 Objetivo específico 4.

Objetivo específico 4. Desarrollar un estudio de caso sobre el impacto de la implementación de grupos interactivos, participación educativa de la comunidad y modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en clases de EF en grupos de educación primaria de una escuela concertada en la ciudad de Valencia.

En este apartado se expone la cantidad de sesiones utilizadas, los grupos y personas participantes, las diferentes técnicas de recogida de información y tipos de registros que han formado parte del estudio de caso desarrollado.

TABLA 37. Registro y técnicas de recogida de información a lo largo del estudio de caso

Curso escolar	2019-2020	2021-2022	2022-2023	Totales
Grupos	10	6	2	18
Sesiones	70	42	64	176
Técnicas de recogida de información	Grupo discusión comunicativo			11
	Observación participante con orientación comunicativa			290
	Relato comunicativo			1

	Entrevistas con orientación comunicativa	5	
	Registro de retos superados	31	
	Registros de evaluaciones diarias trimestrales	26	
	Registro de calificaciones finales	52	
	Total técnicas de recogida de información	416	
Participantes	Alumnado 277	Voluntariado 36	313

Como se ha presentado en el capítulo 3, el estudio de caso se ha desarrollado a lo largo de tres fases, las cuales corresponden a los cursos escolares 2019-2020, 2021-2022 y 2022- 2023. La totalidad de los seis cursos que componen la educación primaria han podido ser analizados a lo largo de toda la investigación, la cual ha contando con un total de 176 sesiones y 313 participantes. La recogida de información ha sido llevada a cabo a través de diferentes técnicas y tipos de registro. Con todo esto se considera cumplido el objetivo específico

5.1.5 Objetivo específico 5.

Objetivo específico 5. Identificar los impactos positivos que los grupos interactivos, la participación educativa de la comunidad y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en Educación Física han tenido en el aprendizaje y en las relaciones entre el alumnado de los grupos donde se ha implementado.

En este apartado se relaciona las contribuciones desarrolladas en el marco teórico y las investigaciones previas con los resultados hallados en la información recogida a través del trabajo de campo y las diferentes evaluaciones de los grupos investigados, para comprobar si el objetivo específico ha sido o no alcanzado. Como se ha mencionado anteriormente (apartado 3.4), el estudio de caso tiene lugar en un colegio concertado de la ciudad de Valencia a lo largo de tres cursos escolares no consecutivos. El estudio se lleva a cabo en tres fases, que corresponden a los cursos escolares siguientes:

Fase 1

Los dos primeros trimestres del curso 2019-2020, los cursos participantes en esta fase son 2º, 3º y 6º, teniendo a 2ºA, 3ºB y 6ºA como grupos investigados en GI. Por su parte 1ºA y 5ºB llevaron a cabo la PEC.

Fase 2

Últimas seis semanas del curso 2021-22, las clases participantes que pudieron implementar GI en esta fase fueron 1ºB y 4ºB. Por otro lado, 1ºA, 1ºB y 3ºA llevaron a cabo la PEC.

Fase 3

Primera y segunda evaluación del curso 2022-2023, las clases participantes fueron 1ºA y 1ºB, las cuales implementaron tanto GI como PEC.

A lo largo de la investigación se ha podido tener en cuenta a todos los cursos de educación primaria.

Basándonos en el objetivo general, que busca evaluar el impacto que tiene la implementación de GI, PEC y MDPRC tanto en los aprendizajes instrumentales como en la convivencia, el objetivo específico 5 concreta el este propósito de manera práctica a través de un estudio de caso, que pretende dar respuesta al objetivo general.

En el apartado 4, dedicado a los resultados, se presentan los resultados obtenidos a lo largo del trabajo de campo. Por un lado, se detallan los hallazgos cualitativos recogidos mediante diversas técnicas de recogida de información; grupos de discusión comunicativos, entrevistas comunicativa y observación participante con orientación comunicativa. Por otro lado, se exponen los resultados cuantitativos derivados de las diferentes calificaciones y cuya explicación se ha llevado a cabo en el punto 3.4.1.

El análisis revela que la mejora en el aprendizaje se ve potenciada por diversos factores, entre ellos el esfuerzo, el espíritu de superación, la motivación, el aumento de la autoestima y el empoderamiento, así como la ayuda, tanto de los compañeros y compañeras como del voluntariado, y los ánimos que ellos y ellas ofrecen.

5.1.5.1 Mejora en la capacidad de resolución de retos físicos.

Esfuerzo

La presencia de familiares aumenta el esfuerzo

En la investigación se ha podido corroborar que las AEE, gracias a la presencia de voluntariado, produce un aumento del esfuerzo en el alumnado, lo que tiene un impacto positivo tanto en el aprendizaje como en los resultados, aspecto resaltado en investigaciones previas (Carlos Herrero y María Brown, 2010). Se ha evidenciado la

importancia del contexto y de las interacciones para propiciar un aumento en el esfuerzo, ya que “el desarrollo implica tanto del esfuerzo y la predisposición individual, como el contexto sociocultural en el que el individuo está inmerso” (Barbara Rogoff, 1993, p.55).

Relación entre ayuda, esfuerzo, interés y espíritu de superación

Alfred Schütz (1989) señalaba que “la práctica y el ejercicio aumentan la eficiencia” (p. 119), en la misma línea la APA resalta que “la adquisición de conocimientos y habilidades a largo plazo depende en gran medida de la práctica” (APA, 2015, p. 13) y para ello es importante establecer objetivos de dominio, “los objetivos de dominio se orientan a la adquisición de nuevas habilidades o a la mejora de los niveles de competencia” (p.15), es por esto que en la investigación se ha podido constatar la valoración personal del esfuerzo por parte del alumnado, siendo consciente de que sin esfuerzo no hay aprendizaje (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013). Por otro lado, la evidencia científica señala la importancia de valorar las mejoras, “cuando los estudiantes se convencen de que su rendimiento puede mejorar, están cultivando una mentalidad incremental que puede traer consigo la motivación y persistencia necesarias para acometer problemas o materiales exigentes” (APA, 2015, p. 7). En el estudio de caso se ha observado que la valoración del esfuerzo no es exclusivamente personal e individual, también es colectiva y que la ayuda de los compañeros y compañeras propicia el esfuerzo, esta idea va en la línea expuesta por Sara Figueras, Jordi Calvo y Marta Capllonch (2014) que apuestan por la igualdad de oportunidades para alcanzar el éxito, ya que la posibilidad real de tener éxito propicia el esfuerzo. De igual manera, en el proyecto INCLUD-ED Consortium (2011) se indica que una orientación del aprendizaje dialógica en el que se privilegian las interacciones, se produce una mejora en el rendimiento y en la convivencia entre el alumnado.

Los resultados muestran la relación entre el esfuerzo y la ayuda, relación que ya ha sido analizada por la literatura científica (Endya B. Stewart, 2008) considerándose básica para una mejora en el rendimiento del alumnado y el clima escolar.

Espíritu de superación

Interdependencia social

Se ha podido comprobar que las AEE promueven un espíritu de superación individual que parece influenciado por el grupo, de tal manera que si el grupo tiene la intención de

superarse y mejorar, si entiende el reto como un objetivo compartido, se genera una interdependencia social que influye en cada alumno y alumna, tal y como se ha identificado en estudios previos (David W. Johnson y Roger T. Johnson, 2014).

La creación de retos de gran dificultad, como los diseñados en los grupos estudiados, tiene como base las altas expectativas hacia todos y todas. Para poder cumplir con ellas, han entrado en juego diversos factores, destacando la creencia en la capacidad individual y colectiva de las compañeras y compañeros, factores destacados ya en la literatura (Michael W. Apple y James A. Beane, 2012), las relaciones de confianza con el grupo (APA, 2015) y la potenciación de relaciones basadas en el diálogo igualitario (Ramón Flecha, 1997). En los resultados obtenidos, ha sido identificada la concepción de persona del interaccionismo simbólico de George H. Mead (1993), otorgando a lo que una persona piensa de sí misma, su autoconcepto, al resultado de las interacciones con otras personas.

Objetivos proximales y con dificultad

A lo largo de la investigación se ha podido observar un espíritu de superación en el alumnado. Espíritu de superación que se ha visto influenciado por la dificultad de los retos a realizar, los cuales han presentado un alto nivel de complejidad motriz, y que ha conseguido transformar las propias concepciones limitantes del alumnado en una mayor autoconfianza y empoderamiento, generando de esta manera mayores posibilidades de éxito. Coincidiendo con la literatura académica (Óscar David Marcenaro y Luis Alejandro López, 2017), ha sido necesario reducir la brecha entre las bajas expectativas de los voluntarios y voluntarias y el potencial de aprendizaje del alumnado en tareas de alta dificultad.

La APA (2015) señala que “los objetivos a corto plazo (proximales), específicos y que planteen desafíos moderados, motivan más que los objetivos a largo plazo (distales), generales y que planteen desafíos muy exigentes” (p.22), siendo conscientes que “la práctica deliberada implica atención, ensayo y repetición a lo largo del tiempo y conduce a la adquisición de nuevos conocimientos o habilidades que pueden más tarde evolucionar y hacerse más complejos” (p. 13). En el estudio de caso se ha podido comprobar como espíritu de superación que exhibe el alumnado se nutre de diálogos continuos, donde el esfuerzo se valora socialmente y el alumno y alumna asume su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, conclusiones que van en la línea de lo expuesto por Marta Capllonch y Sara Figueras (2012).

Motivación

La presencia de voluntariado fomenta motivación en el alumnado

La motivación en el proceso de aprendizaje ha sido un tema ampliamente abordado en la literatura científica (Birgit Spinath, Frank M. Spinath, Nicole Harlaar y Robert Plomin, 2011; Richard M. Ryan y Edward L. Deci, 2000), donde se destaca la importancia de la motivación intrínseca, “los estudiantes tienden a disfrutar del aprendizaje y tienen mejores resultados cuando su motivación es más intrínseca que extrínseca” (APA, 2015, p. 18). Al mismo tiempo, Javier Olaya, Miguel García, Salvador García y Alberto Ferriz (2020) señalan que los GI en EF potencian la motivación intrínseca del alumnado. Por otro lado, investigaciones previas han subrayado que la participación activa de la comunidad en el proceso de aprendizaje se relaciona directamente con los buenos resultados académicos (Lisa Boonk, Hieronymus J. M. Gijsselaers, Henk Ritzen y Brand-Gruwel, 2018) y con los valores (Carmen Álvarez y Ignasi Puigdemívol, 2014). Patricia Melgar (2015) muestra que cuando el alumnado recibe un amplio apoyo social por parte de diversos agentes sociales aumenta su motivación. Por lo tanto, es de suma importancia fomentar una comunicación efectiva entre todos los actores educativos involucrados en las AEE, incluyendo alumnado, profesorado y voluntariado (Elisa Huéscar, Jose Antonio Andrés y Juan Antonio Moreno- Murcia, 2020).

La investigación llevada a cabo por Adriana Aubert, Carme García y Sandra Racionero (2009) enfatiza la necesidad de que el alumnado adquiera consciencia de su proceso de aprendizaje, aspecto fundamental para dotar de sentido a lo que están aprendiendo. Paralelamente, el estudio europeo sobre el clima escolar (José Jesús Gázquez, María del Carmen Pérez, José Juan Carrión, 2011), subraya la relación directa entre la participación activa de voluntarios y voluntarias en las clases y un notable incremento en los niveles de motivación del alumnado. En una línea similar, Carme García, Laura Ruiz y Miguel Ángel Comas (2019) argumentan que la PEC no solo repercute positivamente en la solidaridad y el ambiente escolar, sino también en los procesos de aprendizaje y la motivación (Carme García, Laura Ruiz y Miguel Ángel Comas, 2019).

Coincidiendo con los escritos académicos, en el estudio de caso se ha evidenciado que la presencia de voluntarios y voluntarias en las sesiones de EF fomenta la motivación en el alumnado (Edward L. Deci y Richard M. Ryan, 2000; Malek Chatila, 2018), lo que, a su

vez, impulsa un mayor espíritu de superación y, en consecuencia, un mayor esfuerzo en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, nuestra investigación ha encontrado que el AD y su desarrollo práctico, tal como lo resalta la literatura científica representada por Marcos Castro (2015), pueden ser aplicados con éxito en el contexto de la EF con el propósito de fomentar el éxito escolar y mejorar la salud del estudiantado y sus comunidades. Por lo tanto, se destaca la importancia del voluntariado como un impulsor fundamental de interacciones que potencian la motivación y la implicación del alumnado en la actividad física, de acuerdo con los hallazgos de Elisa Huéscar, Jose Antonio Andrés y Juan Antonio Moreno-Murcia (2020). Estos resultados apoyan la relevancia del voluntariado en la mejora de la educación y la promoción de estilos de vida saludables en el contexto escolar.

Autoestima y empoderamiento

El éxito en el aprendizaje de dificultad genera un aumento en la autoestima y el empoderamiento

A lo largo del estudio, se ha constatado un marcado incremento en la autoestima y el empoderamiento del alumnado, lo que les ha permitido enfrentar con éxito acciones motrices de gran complejidad. Este resultado coincide con lo expuesto por Roy F. Baumeister, Jennifer D. Campbell, Joachim I. Krueger y Kathleen D. Vohs, quienes señalan que “una alta autoestima es en parte el resultado de un buen rendimiento escolar” (2003, p. 1).

Es relevante destacar que al comienzo de cada trimestre, se presentan una serie de retos al alumnado, y durante las primeras sesiones, a través de un proceso de diálogo igualitario y mediante un consenso entre el alumnado y el profesor, se decide si se mantienen, modifican o reemplazan por otros. En todos los casos en que se ha optado por modificar o sustituir un reto, el nuevo presentaba un nivel de complejidad motriz superior. La incorporación activa del diálogo en la elaboración de los contenidos y la importancia otorgada a la voz del alumnado, se relaciona, según la literatura científica (Eunjin Seo, 2005), con el aumento de la autoestima.

Conforme a la UNESCO (2017), el estudiantado tiende a eludir su responsabilidad en el proceso de aprendizaje si percibe que los resultados están fuera de su control o de su alcance, mostrando conductas de evitación o minimizando su exposición, por miedo al

fracaso. En contraste, Marta Capllonch, Sara Figueras y Marcos Castro (2018) destacan que cuando el éxito en la EF no se restringe únicamente al alumnado con habilidades sobresalientes, reduce los conflictos y aumenta la cantidad de estudiantes que logran realizar las diferentes acciones motrices con éxito. Según las observaciones del voluntariado en el estudio de caso, se evidencia un crecimiento en la autoestima y el empoderamiento en los alumnos y las alumnas, vinculados directamente con las interacciones y el éxito en las acciones motrices. Estos hallazgos contrastan parcialmente con las afirmaciones de Vicente Beltrán y José Devís (2019), quienes sugieren que, en ocasiones, en el ámbito de la EF, los y las estudiantes con habilidades motrices más desarrolladas obtienen más beneficios que sus pares con un menor desarrollo motor.

A mejores relaciones más autoestima y empoderamiento

La documentación académica enfatiza la trascendencia del apoyo social en la promoción de la actividad física y el aumento de la motivación (Elisa Huéscar, Jose Antonio Andrés y Juan Antonio Moreno-Murcia, 2020). En congruencia con esta perspectiva, el alumnado participante en la investigación han evidenciado el impacto positivo de las relaciones sociales en el fortalecimiento de su autoestima y empoderamiento, alineándose con el postulado de Mead (1993) “somos lo que somos gracias a nuestra relación con otros” (p. 381), lo que subraya la influencia determinante de las interacciones sociales en la construcción de la identidad y el desarrollo personal. Asimismo, en consonancia con Vygotsky (2012), se destaca la importancia fundamental de las interacciones sociales como un elemento esencial del proceso de aprendizaje del alumnado.

Las interacciones sociales positivas aumentan la autoestima

Según los escritos académicos como el de Rocío García, Silvia Molina y Esther Roca (2018), la perspectiva comunicativa del aprendizaje, que toma como base el AD y pone el énfasis en las interacciones, beneficia, especialmente, al alumnado con mayores dificultades, proporcionándoles un aprendizaje de alta calidad y relaciones sociales seguras que funcionan como un sólido apoyo, lo que a su vez fomenta la inclusión educativa y social. Este enfoque también potencia la creencia en la capacidad del alumnado para realizar acciones motrices complejas (Gail McGregor y Timm Vogelsberg, 1998), lo que, a su vez, impulsa la motivación y el proceso de aprendizaje.

Los comentarios recopilados durante el trabajo de campo sugieren claramente que el entorno, el tipo de diálogos y las relaciones sociales establecidas gracias a la participación

de personas voluntarias, pueden contribuir a mejorar la autoestima y el empoderamiento. Este resultado coincide con Elster, quien señala que “las emociones de otras personas, si son percibidas, pueden inducir a emociones en el agente y, a través de ellas, cierto tipo de conducta” (p. 398).

El estudio de caso ha revelado también un aumento en la seguridad y confianza, especialmente entre el alumnado que partía con mayores dificultades. En los resultados obtenidos, ha sido identificada la concepción de persona del interaccionismo simbólico de Mead (1993), por la cual la percepción que una persona tiene de sí misma, su autoconcepto, se forma a través de sus interacciones con individuos significativos, como familiares y compañeros y compañeras.

Actos comunicativos dialógicos y altas expectativas

A lo largo de la investigación se ha podido comprobar que un enfoque comunicativo y la creencia en el potencial del alumnado son elementos clave en la promoción del empoderamiento del estudiantado. Fruto de los diálogos establecidos entre todos los agentes educativos, las altas expectativas hacia el alumnado y la realización de retos motrices de alta complejidad, se ha producido un aumento en la autoestima y el empoderamiento de los alumnos y alumnas.

Este resultado coincide con investigaciones previas como la de Esther Oliver y Suzanne Gatt (2010) donde se resalta que la implementación de las AEE se ve enriquecida por la promoción de actos comunicativos dialógicos (Marta Soler y Ramón Flecha, 2010) o la de Jordi Muntaner, Carmen Pinya y Begoña De la Iglesia (2015) que inciden en que la presencia de altas expectativas tiene como resultado el empoderamiento de los alumnos y las alumnas.

De igual manera, a lo largo de esta investigación, se ha evidenciado el empoderamiento del alumnado y su cambio en la percepción de las dificultades. Siguiendo la perspectiva de Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2003) “la realidad subjetiva pueda transformarse” (p. 194) entre todos. Para ello, como expresa Ramón Flecha, lo principal es que “tanto la propia persona como quienes interactúan con ella tengan el convencimiento que puede lograrlo y que exista la oportunidad de demostrarlo” (1997, p. 21).

5.1.5.2 Nuevas relaciones.

Amistad y nuevas relaciones

La PEC y los GI generan un contexto donde se propician las ayudas y promueven tanto el éxito académico como los valores morales, generando más y mejores relaciones.

Los resultados de la investigación sugieren que la participación del voluntariado, tanto en los GI como a través de la PEC, ha creado un entorno propicio para la generación de ayudas, hallazgos que corroboran las conclusiones de Diana Valero, Gisela Redondo y Carmen Elboj (2018). Además, se ha observado que la participación directa de la comunidad en el proceso de aprendizaje, a través de GI, ha tenido un impacto positivo tanto en el rendimiento académico del estudiantado como en el desarrollo de valores morales, destacando la promoción de valores como la solidaridad, la generosidad, la honestidad, la responsabilidad, el respeto y la gratitud entre el alumnado, resultados coherentes con investigaciones previas realizadas por Carmen Álvarez e Ignasi Puigdemívol (2014).

El enfoque adoptado ha generado dinámicas que fomentan relaciones interpersonales positivas, contribuyendo a la creación de una red de apoyo sólida. En este sentido, se ha establecido una correlación significativa entre la provisión de ayuda y el fortalecimiento de nuevas relaciones. Estas ayudas han resultado recíprocas, beneficiando a un mayor número de alumnos y alumnas, destacando la importancia de la interconexión entre la ayuda ofrecida y las relaciones sociales. Tal conexión ejerce un papel determinante entre el bienestar y el éxito académico del alumnado.

Las ayudas mejoran las relaciones interpersonales pudiendo acabar en amistades nuevas

En el estudio de caso, se ha evidenciado que la implementación de GI ha demostrado tener un impacto significativo en la promoción de valores fundamentales como la solidaridad, la amistad y la cooperación, hallazgos que coinciden con investigaciones previas (José Peirats y María López, 2013). La solidaridad se ha manifestado mediante la colaboración entre el alumnado, lo que ha mejorado las relaciones interpersonales y ha facilitado la extensión de estas actitudes a otros contextos y momentos. Este proceso ha propiciado la formación de nuevas amistades y ha creado un ambiente propicio para relaciones positivas. En línea con la literatura académica, se ha confirmado que la creación de un entorno propicio en el que se fomenten relaciones positivas entre iguales (Endya B. Stewart, 2008) y promueva la ayuda mutua (Estefanía Fernández, 2015a)

contribuye al desarrollo de la confianza, al fortalecimiento de los lazos de amistad y a una mejora en el rendimiento académico del estudiantado.

En la línea mostrada por trabajos previos (Rocío García, Garazi López de Aguilera, María Padrós y Mimar Ramis-Salas, 2020), se ha podido observar que cuando el aprendizaje se facilita desde un enfoque dialógico, se generan cambios significativos en el entorno educativo que impactan en las emociones relacionadas con la amistad y la solidaridad. A lo largo de esta investigación, se ha identificado una correlación evidente entre las acciones de ayuda, el trato respetuoso y el fortalecimiento de relaciones de amistad.

El contexto donde hay apoyo, solidaridad y amistad genera seguridad y confianza

En la investigación llevada a cabo, se ha podido comprobar que la implementación de los GI ha promovido la cooperación, el apoyo mutuo, la solidaridad y la amistad. Datos que coinciden con investigaciones previas como la de José Peirats y María López (2013). Dicho resultado ha conducido, tanto a un aumento de la confianza, coincidiendo con lo expuesto por Jeanine Grütter, Luciano Gasser, Antonio Zuffianò y Bertolt Meyer (2018), y en la seguridad en el alumnado (Willard W. Hartup, 1996).

Relación entre la realización de GI, la presencia de voluntariado, las ayudas y la amistad

A lo largo de la investigación se ha podido comprobar que la implementación de los GI ha generado un impacto en las actitudes del alumnado, valorando positivamente el trabajo en grupo, los apoyos y el intercambio de conocimiento. Resultados que están avalados por la literatura especializada (Javier Díez, Rocío García, Linda Hargreaves y María Vieites, 2020). Además, durante el trabajo de campo, el alumnado, en sus aportaciones, destacó la importancia del sentimiento de amistad y el voluntariado, por su parte, la relación existente entre ayuda, esfuerzo, interés y superación.

Al igual que señalan Andrea Khalfaoui, Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón y Elena Duque (2020), en el estudio de caso, se ha constatado que la mejora en el aprendizaje a través de las AEE lleva al alumnado a valorar no solo su propio progreso, sino también el de sus compañeros y compañeras. Esta mejora es especialmente notable cuando afecta a un alumno con dificultades específicas. Investigaciones previas indican que el alumnado con necesidades específicas se beneficia de su inclusión en grupos reducidos y contextos interactivos (Gail McGregor y Timm Vogelsberg, 1998), lo que hace que la organización

en GI y la constante presencia del AD sean adecuados para todo tipo de alumnado. Como señalan Apple y Beane (2012), “para que una sociedad sea justa debe contribuir al máximo al beneficio de los menos beneficiados” (p. 24). En el estudio de caso, se observó una notable mejoría en un alumno diagnosticado de hidronefrosis bilateral, quien tuvo múltiples operaciones en sus primeros años de vida debido a problemas renales detectados en fase prenatal. Estas intervenciones afectaron su desarrollo, principalmente en cuanto a coordinación motora y relaciones sociales debido a las frecuentes hospitalizaciones, convalecencias y falta de contacto con otros niños y niñas para evitar contagios e infecciones. Actualmente, el estudiante está a la espera de un trasplante de riñón.

La implementación de los GI mejora las relaciones entre el alumnado

En ocasiones, el alumnado comparte el curso durante años sin llegar a conocerse entre sí, un dato que resultó sorprendente en la investigación. Como señala Estefanía Fernández (2015b) el alumnado no aprende de manera individual, aprenden juntos y juntas. Al mismo tiempo la literatura científica señala que los GI fomentan una mejora en las relaciones (Edurne Chocarro y Sara Molla, 2017), permitiendo que el alumnado interactúe con compañeros y compañeras con los que normalmente no tendrían contacto.

Durante la asamblea final de clase, se genera un diálogo en el que el alumnado aprovecha para valorar el trabajo de sus compañeros y compañeras y expresar su agradecimiento por las ayudas. Esto ha tenido un impacto no solo en el aprendizaje, sino también en las relaciones interpersonales.

La transformación de las relaciones interpersonales es posible en función del contexto y del tipo de interacciones que se establecen, como señalaba Freire somos “seres de transformación y no de adaptación” (Paulo Freire, 1985, p. 153, 2009, p. 26). En la investigación se ha podido comprobar que tanto el alumnado como el voluntariado no se adaptan al contexto, sino que lo transforman mediante diálogos y apoyos. Es en este nuevo entorno donde mejora la convivencia y surgen nuevas relaciones. Por lo tanto, el alumnado menciona que comienza a relacionarse con compañeros y compañeras con los que previamente no tenían tanta afinidad.

Se puede concluir que, la realización de las AEE, como son los GI y la PEC, que tienen lugar gracias a la presencia de voluntarios y voluntarias en las clases de EF, enriquece el proceso de aprendizaje del alumnado. Esta afirmación se sustenta en evidencia científica, como la investigación de Itxaso Tellado y Simona Sava (2010) donde se destaca que las

diversas maneras en las que el voluntariado plantea una actividad enriquece el proceso de aprendizaje y mejora los resultados.

Las AEE generan relaciones de mayor intimidad

La mejora en las relaciones interpersonales, gracias a la implementación de las AEE, conduce a relaciones más recíprocas entre el alumnado, coincidiendo con lo expuesto por Andrew F. Newcomb y Catherine L. Bagwell (1995), alcanzando un plano de mayor intimidad (Willard W. Hartup, 1992) y trasladando la relación a otros tiempos y espacios. En el trabajo de campo se ha observado cambios en las relaciones, donde el alumnado descubre aspectos de los compañeros y compañeras que hasta ese momento desconocía, manteniendo conversaciones cada vez más personales que hacen que las relaciones se extiendan más allá de la escuela.

La importancia del docente para la creación de un contexto de solidaridad y amistad

En el marco de nuestra investigación, se han obtenido resultados que respaldan la influencia positiva de la implementación de GI en el comportamiento prosocial en el alumnado. Estos resultados están respaldados por evidencia científica previa, en particular, por la investigación realizada por Estefanía Fernández (2015a).

A parte de los cambios observados en el comportamiento prosocial del alumnado, la investigación llevada a cabo ha revelado un impacto positivo en la formación de nuevas relaciones y en el fortalecimiento de amistades que el alumnado ya tenía. Este resultado se alinea con el estudio llevado a cabo por la Universidad de Harvard en relación con el desarrollo adulto⁸, el cual subrayó la importancia de las relaciones humanas de alta calidad para la salud y la felicidad personal. De este modo, nuestros resultados están respaldados tanto por la investigación previa como por la experiencia directa de nuestro alumnado y voluntariado. Al promover amistades de calidad en el entorno escolar, estamos contribuyendo de manera significativa a mejorar la salud y la felicidad de nuestros y nuestras estudiantes, en línea con los principios destacados en la investigación de Harvard.

En el contexto de la investigación doctoral, se ha constatado la trascendencia del rol docente en la creación de un ambiente propicio para fomentar la mejora de las relaciones

⁸ <https://www.adultdevelopmentstudy.org/>

dentro del alumnado. Este hallazgo se sustenta en evidencia científica respaldada por investigaciones anteriores llevadas a cabo por Amori Yee Mikami, Matthew D. Lerner y Janetta Lun (2010).

El análisis de caso ha puesto de manifiesto la importancia de la implementación de los GI, la PEC y el MDPRC para la promoción de sentimientos de solidaridad y amistad entre el alumnado. Asimismo, al considerar las aportaciones realizadas por el alumnado, se puede deducir que los entornos que promueven la ayuda mutua y al amistad entre el alumnado contribuyen de manera significativa a la creación de un ambiente más agradable y gratificante.

Protección

La amistad como factor de protección, seguridad de expresarse con libertad

A lo largo del estudio de caso, el alumnado ha expresado tener un sentimiento de seguridad en la clase de EF, señalado, al mismo tiempo, que se sienten capaces de abordar cualquier problema que puedan enfrentar, ya que siempre cuentan con compañeros y compañeras dispuestos y dispuestas a respaldarlos. Este fenómeno se encuentra en consonancia con la perspectiva presentada por David Osher, Kevin P. Dwyer, Shane R. Jimerson y Jacqueline A. Brown (2012), quienes aseguran que la creación de escuelas seguras, solidarias y eficaces reduce la violencia escolar. En este sentido, la investigación de Sandra Racionero (2018) señala que las relaciones humanas de calidad como la amistad, garantizan un desarrollo cognitivo y emocional integral, saludable y positivo, no solo para uno mismo, sino también para el resto de los iguales.

Adicionalmente, la literatura científica ha reiterado de manera consistente la importancia de la amistad como un factor de protección contra la violencia en el ámbito escolar, como se evidencia en los trabajos de Ernest V. E. Hodges, Michael Boivin, Frank Vitaro y William M. Bukowski (1999) y los de Kenneth H. Rubin, Julie C. Wojslawowicz, Linda Rose- Krasnor, Cathryn Booth-LaForce y Kim B. Burgess (2006). Estos hallazgos científicos respaldan la idea de que la promoción de relaciones amistosas sólidas en las escuelas, contribuye de manera significativa a la creación de entornos escolares seguros que fomentan la libertad de expresión y el bienestar de los y las estudiantes.

Posicionamiento activo frente a la violencia

A lo largo del presente estudio se ha observado un creciente compromiso del alumnado en la oposición a la violencia, una tendencia que se evidencia tanto en los GD como en la OPc. Estos hallazgos corroboran la eficacia de la promoción del posicionamiento activo frente a la violencia, sin importar quién sea el autor o autora, tal como fue propuesto por Juliet E. Hart, Kim W. Fisher, Natasha O’Connell y Kimberlee Franco (2019). Trabajar el posicionamiento activo frente a la violencia lleva a que las personas en el entorno escolar condenen cualquier acto violento, sin importar quién sea el autor o autora. Este enfoque desencadena la promoción de una cultura escolar en la que la violencia recibe una condena enérgica y categórica, contribuyendo de manera significativa a la formación de un entorno seguro y respetuoso, en el cual la violencia se erige como inaceptable sin excepciones.

Transferibilidad a otros espacios más allá de la clase de EF

La amistad propicia compartir más tiempo en otros espacios

En el estudio de caso, se han obtenido resultados que indican una mejora significativa en las relaciones interpersonales del alumnado, que se han expandido más allá del ámbito de la EF y han trascendido los límites del centro escolar. Estos hallazgos respaldan la evidencia científica que señala que la implementación de los GI promueve un fortalecimiento de las relaciones interpersonales, como lo destacan Edurne Chocarro y Magdalena Sáenz de Jubera (2016). Esta mejora se traduce en la formación de nuevas amistades que se manifiestan de manera particular durante el tiempo de recreo, y que se basan en características cruciales para la amistad, tales como el compartir intereses, la reciprocidad y la participación en actividades conjuntas, como indicó Willard W. Hartup (1992).

Los escritos académicos señalan que dentro del entorno escolar, donde se producen numerosas interacciones y se llevan a cabo diversas actividades, las relaciones entre el estudiantado experimentan mejoras significativas gracias a las AEE (Edurne Chocarro y Sara Molla, 2017). A lo largo del estudio de caso se ha podido comprobar que esto resulta en la creación de nuevas amistades, que no solo influyen positivamente en el aula y mejoran el aprendizaje en otras áreas, sino que también se extienden a las actividades extraescolares.

Además, coincidiendo con los escritos académicos, la inclusión de las familias en el ámbito de la EF (José Manuel Castanedo-Alonso y Marta Capllonch, 2018), así como la

implementación de los GI (Eduarne Chocarro y Magdalena Saenz de Jubera, 2016), han demostrado mejorar significativamente la convivencia en el entorno escolar.

Compartir más tiempos con amistades

La investigación realizada por Carme García, Laura Ruiz y Miguel Ángel Comas (2019) revela resultados que establecen una relación positiva entre la implementación de las AEE, GI y PEC, y mejoras significativas en las relaciones interpersonales, la solidaridad y el clima escolar. Estos resultados coinciden con los extraídos en el estudio de caso.

Además, la investigación ha demostrado que la posibilidad de superar un reto en diversos espacios y momentos (José Manuel Castanedo-Alonso, 2021), junto con la formación de nuevas amistades, amplía las oportunidades de trasladar estas relaciones a otros entornos para la práctica motriz.

Aprender con amistades es más agradable

La literatura científica ha establecido que la organización de la clase en GI mejora tanto la convivencia como los resultados académicos (Rosario Ordóñez-Sierra y Margarita Rodríguez, 2016), y beneficia a estudiantes extranjeros que se incorporan a la escuela (Diana Valero, Gisela Redondo y Carmen Elboj, 2018). Además, en el curso de nuestra investigación, el estudiantado ha manifestado su contenido por contar con amistades en su grupo. Este hallazgo es congruente con investigaciones previas que enfatizan la importancia de la amistad en el grupo y el impacto positivo que tiene contar con amistades en el ámbito escolar, como han señalado Mariola Gremmen, Yvonne H.M.van den Berg, Christian Steglich, René Veenstra y Jan Kornelis Dijkstra (2018). En este escenario, se pone de manifiesto la importancia fundamental de fomentar un ambiente de respeto entre los y las participantes, en consonancia con las recomendaciones de Marta Capllonch y Sara Figueras (2012).

Adicionalmente, se ha constatado que la cantidad de amistades intergrupales se relaciona de manera positiva con cambios individuales en la confianza y la simpatía, lo que a su vez predice actitudes inclusivas en los adolescentes, como lo han indicado Jeanine Grütter, Luciano Gasser, Antonio Zuffianò y Bertolt Meyer (2018).

5.1.5.3 Solidaridad.

Ayuda

Ayuda vinculada a la amistad

Aunque la relación entre ayuda y amistad ha sido objeto de estudio en la literatura científica, las investigaciones en este ámbito son escasas (Peggy Roussel, Andrew J. Elliot y Roger Feltman, 2011; Ron Avi, Heather Ann y Ronald O. Pitner, 2001). Sin embargo, a lo largo de nuestra investigación, los comentarios del alumnado han establecido una conexión entre la ayuda y la amistad, en consonancia con los hallazgos de Ryo Okada (2007), lo que contribuye a ampliar nuestro entendimiento en este campo.

La solidaridad puede generar amistades

De acuerdo con los hallazgos de nuestra investigación, se ha constatado que el apoyo y la solidaridad brindados a una víctima pueden desembocar en el surgimiento de una amistad entre dicha víctima y el defensor o defensora correspondiente. Esta relación tiene el potencial de expandirse a otros entornos y momentos. Estos resultados convergen con la perspectiva presentada en la literatura científica, la cual destaca la importancia de “la promoción de sentimientos positivos de respeto, solidaridad y amistad como factores protectores frente al bullying” (Esther Roca, Elena Duque, Oriol Ríos y Mimar Ramis, 2021, p. 23).

La ayuda genera aprendizaje y mejora la convivencia

El análisis de los datos obtenidos en nuestra investigación revela que la ayuda no solo conduce al establecimiento de amistades, sino que también contribuye a mejoras en el proceso de aprendizaje. Estos hallazgos se alinean con las conclusiones del Proyecto INCLUD-ED, que subraya que “el aumento de las interacciones comunicativas y de apoyo aceleran el aprendizaje de todos los alumnos y promueven la solidaridad entre los compañeros de clase” (Ramón Flecha, 2015, p. 34).

El sociólogo Ramón Flecha enfatiza que “las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias” (1997, p. 39), destacando que “la persona es el resultado de múltiples y diversos diálogos externos e internos con individuos y equipos. Todos esos diálogos interactúan con el cerebro de la persona” (Ramón Flecha, 2022, p. 36), lo que resalta la influencia significativa de las interacciones en la formación de la identidad y el aprendizaje. La neurociencia (Eric Kandel, 2012, 2021) nos indica que el cerebro humano no solo responde a los diálogos que sostenemos, sino que también se modifica continuamente en respuesta a ellos. Estos hallazgos respaldan la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo y emocional de los individuos.

Por su parte Jerome Bruner destacaba el concepto de andamiaje entre el alumnado de la siguiente manera:

Los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. Y esto, por supuesto, no hace falta que excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel de profesor. Simplemente implica que el profesor no juega ese papel como un monopolio, que los aprendices “se andamian” unos a otros también. (Jerome Bruner, 2012, p.41)

El concepto de ayudarse a aprender resaltado por Jerome Bruner ha sido evidente en todas las fases de esta investigación, y así lo han destacado tanto el alumnado como el voluntariado. INCLUD-ED Consortium (2011) recomienda que todas y todos se involucren en el proceso de aprendizaje de sus compañeros y compañeras, siguiendo la idea de Gordon Wells (2001) de que cada individuo puede brindar apoyo a los demás y, al mismo tiempo, aprender de las contribuciones de las otras personas.

Por lo tanto, como se ha evidenciado a lo largo de las tres fases del estudio de caso, adquiere un gran importancia la creación de entornos educativos donde predominen los diálogos y las interacciones igualitarias, ya que esto conlleva mejoras en el proceso de aprendizaje del alumnado, fortalece las relaciones interpersonales y promueve la solidaridad, tal como señalan Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero (2013).

La APA (2015) subraya que una gestión efectiva del aula se basa en establecer y comunicar expectativas altas, fomentar relaciones positivas de manera consistente y ofrecer un nivel significativo de apoyo al estudiantado.

En GI al estar en grupos pequeños el alumnado se ayuda más

Los resultados de nuestra investigación indican que la organización del aula en GI propicia que se generen más ayudas, tal y como se ha documentado en el estudio de Silvia Molina, Jesús Marauri, Adrian Aubert y Ramón Flecha (2021). Este resultado concuerda con la afirmación de Ramón Flecha cuando señala que “las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias” (1997, p. 39). El Proyecto INCLUD-ED respalda los beneficios de contar con voluntarios en entornos educativos, ya que esta contribución incrementa tanto la cantidad como la diversidad de oportunidades para que los y las estudiantes interactúen con adultos distintos de sus

docentes. En consecuencia, como se ha podido constatar en el trabajo de campo, la PEC y los GI, mejoran los resultados académicos al incrementar la cantidad de interacciones comunicativas, un aspecto esencial en el proceso de aprendizaje, como han afirmado tanto Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero (2013), como Neil Mercer, Linda Hargreaves y Rocío García (2016).

Al incluir a voluntarios y voluntarias en la EF se genera una reorganización de los recursos humanos orientados a generar un mayor apoyo al aprendizaje del alumnado en el mismo tiempo y espacio, es decir, en un marco de trabajo común, como señalan Tony Booth y Mel Ainscow (2002). En la misma línea, el proyecto "Juega, dialoga y resuelve", bajo la dirección de Marta Capllonch en 2011, ha constatado que la presencia de un mayor número de adultos interactuando con los y las estudiantes permite que el maestro o maestra esté en mejores condiciones para atender las necesidades de los alumnos, lo que mejora tanto el clima del aula como el aprendizaje individual. En la mejora del proceso de aprendizaje, resultan fundamentales los diálogos formativos, caracterizados por ofrecer consejos y orientaciones claras para afrontar desafíos académicos. Este tipo de diálogos, identificadas en la literatura científica internacional bajo el término “*feedback formativo*”, resaltan que la cantidad de información presente en dichos diálogos guarda una relación directa con su eficacia y su impacto en el proceso educativo (Benedikt Wisniewski, Klaus Zierer y John Hattie, 2020).

El voluntariado ofrece diferentes maneras de explicar las actividades generando un impacto en la mejora de resultados

En nuestra propia investigación, se ha podido constatar que la presencia de personas adultas no expertas, como voluntarios y voluntarias, en las clases de EF, introduce diversas modalidades de transmisión de conocimientos, lo que enriquece significativamente el proceso de aprendizaje del alumnado teniendo un impacto positivo en los resultados. Estos hallazgos coinciden con los resultados de la investigación de Itxaso Tellado y Simona Sava (2010), que destacan la influencia positiva de la participación de voluntariado en la educación.

Además, en el ámbito de nuestra investigación, hemos constatado que la PEC en el aula juega un papel fundamental en la manifestación de la inteligencia cultural. La PEC se manifiesta como un apoyo que no solo mejora el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, sino que también promueve actitudes caracterizadas por el respeto y la

interacción igualitaria y solidaria. Estos hallazgos respaldan las conclusiones de Esther Oliver, Lena de Botton, Marta Soler y Bárbara Merrill (2011), así como las teorías de Lev Vygotsky (1986, 2012), que destacan la importancia del lenguaje como una herramienta psicológica poderosa capaz de transformar ideas, opiniones, comportamientos, prejuicios y creencias.

Creación de sentido en el voluntariado

Un aspecto adicional que hemos identificado en nuestra investigación es que la percepción de los voluntarios y voluntarias de que su participación en las clases de EF tiene un impacto directo en sus propios hijos, hijas u otros vínculos familiares, aumenta su disposición a participar activamente en el aula. El propio alumnado, en sus intervenciones a lo largo de las tres fases de investigación ha manifestado que aprenden más gracias a la presencia de voluntariado. Este resultado coincide con los expuestos en la investigación realizada por Kellie J. Anderson y Kathleen M. Minke (2007).

Los GI benefician, especialmente, al alumnado con necesidades específicas

A lo largo del estudio de caso se ha podido constatar que la creación de un entorno propicio para la generación de ayudas beneficia de manera significativa al alumnado con mayores necesidades, respaldando las conclusiones de Silvia Molina (2007) y el estudio de Silvia Molina, Jesús Marauri, Adriana Aubert y Ramón Flecha (2021). Al respecto Ramón Flecha (1997) señala que los enfoques que abordan la diversidad de manera independiente a la igualdad pueden generar desigualdades.

A lo largo de la investigación hemos podido evidenciar que la PEC desempeña un papel fundamental en la educación del alumnado con dificultades motrices o de relaciones sociales, alineándose con las ideas de Frank Fitch (2003), quien sostiene que la PEC es un apoyo crucial para el alumnado más vulnerable. En este sentido, la PEC facilita avanzar hacia la igualdad de diferencias, permitiendo que todo el alumnado alcance los mejores resultados siendo conscientes de las diferencias y dificultades existentes.

Por otra parte, la literatura académica, representada por el estudio de Silvia Molina, Jesús Marauri, Adriana Aubert y Ramón Flecha en 2021, establece que las ayudas mejoran la convivencia y generan un mayor sentido de apoyo y estímulo entre el alumnado con mayores necesidades. No obstante, Alfred Schütz (1989) apunta que “la práctica y el ejercicio aumentan la eficiencia” (p.119), lo que sugiere que, para que la ayuda se

convierta en aprendizaje, requiere de la práctica. La investigación demuestra que en las AEE en EF están presentes las ayudas, coincidiendo con los resultados de investigaciones previas como la de Javier Díez, Rocío García, Linda Hargreaves y María Vieites (2020), y también se han observado actitudes positivas, coincidiendo con los resultados de Estefanía Fernández .

Esto posibilita que el alumnado con dificultades alcance los mismos objetivos que sus compañeros y compañeras, tal como se ha evidenciado en el estudio de Diego Navarro, Teresa Gómez, María Padrós Cuxart y Esther Roca (2021). Estos resultados han sido altamente apreciados por los propios estudiantes, lo que subraya la importancia de la inclusión y el apoyo en el contexto educativo.

Ayudas para que todos y todas puedan seguir el ritmo de los compañeros y compañeras, que nadie se quede atrás

Los resultados de nuestra investigación están alineados con las evidencias previas encontradas en la literatura académica, señalando que la implementación de las AEE en EF, donde se generan apoyos constantes, tiene un impacto significativo en el alumnado. De acuerdo con Marta Capllonch y Sara Figueras (2012) la presencia AD en EF genera un clima de respeto entre todos y todas. Por otro lado, Andrea Khalfaoui, Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón y Elena Duque (2020) demuestran como la implementación de GI fomenta la cohesión grupal y genera un impacto en el rendimiento académico.

En consonancia, nuestra investigación ha constatado, en línea con la documentación académica, que los GI y la PEC genera una sensación de unidad grupal. Esta cohesión grupal propicia la creación de redes de apoyos constantes, lo que, a su vez, crea un entorno en el que el alumnado es capaz de alcanzar niveles de aprendizaje que anteriormente consideraban inalcanzables. Además, esta dinámica garantiza que ningún alumno o alumna se quede rezagado en el proceso de aprendizaje. Estos resultados subrayan la importancia de crear un entorno educativo que promueva el apoyo constante y el éxito para todos y todas.

Generar un contexto solidario hace que ningún alumno o alumna se quede solo o sola

A lo largo del estudio de caso, se ha evidenciado que la creación de un contexto de interacciones solidarias, beneficia la convivencia y el aprendizaje. Datos respaldados por la literatura especializada (Andrea Khalfaoui, Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón

y Elena Duque, 2020; Edurne Chocarro y Magdalena Sáenz de Jubera, 2016) y que ha tenido como consecuencia, el fomento de la preocupación del alumnado por sus iguales, contribuyendo a garantizar que nadie se quede rezagado.

Los GI generan en la clase un clima de solidaridad y ayuda

Nuestra investigación arroja luz sobre la importancia de establecer contextos cooperativos en lugar de competitivos, como sugiere la literatura científica (Pesout Ondra y John Nietfeld, 2021). La creación de redes de ayuda en el aula promueve un ambiente cooperativo en lugar de uno de oposición, lo que, a su vez, mejora la convivencia, fomenta la solidaridad y contribuye a un clima general más positivo. Estos factores, respaldados por la literatura científica que subraya que la inteligencia se desarrolla más cuando el alumnado trabaja junto (Mimar Ramis y Liga Krastina, 2010). Al fomentar comportamientos y relaciones basados en la solidaridad, el apoyo mutuo y la amistad, se reduce la incidencia de conflictos, como han demostrado investigaciones previas (Adriana Aubert, 2015; Beatriz Villarejo, Cristina Pulido, Lena de Botton y Olga Serradell, 2019; Rocío García, Lourdes Villardón, Zoe Martínez y Jesús Marauri, 2020; Willard W. Hartup, Brert Laursen, Mark I. Stewart y Amy Eastenson, 1988).

Los resultados de nuestro estudio de caso demuestran que el MDPRC, la PEC y los GI en EF, aumentan la motivación, fortalecen la solidaridad y mejoran el proceso de aprendizaje del alumnado. Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas (Patricia Melgar, 2015). Además, la literatura científica señala que los GI promueven la generación de más ayudas entre el alumnado y un mejor comportamiento (Silvia Molina, Jesús Marauri, Adrian Aubert y Ramón Flecha, 2021). La implementación de las AEE se presenta como un elemento solidario siguiendo la premisa planteada por Marcos Castro, Aitor Gómez y Ana María Macazaga (2014), “el AD se lleva a cabo de una forma solidaria” (p.175).

A lo largo de la investigación se ha podido observar que el respeto y la cohesión del grupo clase son elementos esenciales para la creación de un clima escolar adecuado. La investigación señala que un clima escolar positivo tiene un impacto significativo en el desarrollo y el aprendizaje del alumnado (Jonathan Cohen, Elizabeth M. McCabe, Nicholas

M. Michelli y Terry Pickeral, 2009). Los resultados obtenidos en este estudio indican que la promoción de la solidaridad, a través de la participación de voluntarios y voluntarias en las AEE, como la PEC y los GI, genera interacciones igualitarias que mejoran la

convivencia, aumentan la motivación, fomentan la amistad y la confianza, y, al mismo tiempo, contribuyen a una mejora en el proceso de aprendizaje. Estas conclusiones respaldan las evidencias presentadas por la comunidad científica (Carme García, Laura Ruiz y Miguel Ángel Comas, 2019).

El voluntariado sirve como ejemplo de solidaridad para el alumnado

Cuando la escuela colabora con las familias y la comunidad para asegurar el éxito de todos y todas, se establece un ambiente donde la solidaridad se convierte en la norma de comportamiento. Este compromiso con la solidaridad se refleja en acciones concretas, y los voluntarios y voluntarias en GI y la PEC en EF proporcionan un ejemplo destacado de ello. Las familias son un modelo importante para los y las estudiantes, y la literatura científica respalda la idea de que “las interacciones entre el alumnado son más solidarias cuando las interacciones entre las personas adultas también lo son” (Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero, 2013, p. 226). El voluntariado en las aulas sirve como guía y modelo a seguir en el fomento de la solidaridad y el aprendizaje.

Por otro lado, la solidaridad manifestada por el alumnado en el estudio llevado a cabo, cumple con las características definidas por Sandra Racionero y María Padrós (2010) en relación a la auténtica solidaridad en el entorno educativo. Esta implica mantener relaciones sinceras y equitativas, estar vinculada al diálogo, y abarca tanto el recibir como el brindar ayuda, junto con un compromiso con la consecución de los mejores resultados para todos y todas. Estos hallazgos refuerzan la importancia de promover la solidaridad como un valor fundamental en la educación.

Animar

Los ánimos generan seguridad y confianza en la persona que los recibe

En la investigación llevada a cabo se ha evidenciado que un entorno escolar en el que el alumnado se apoya mutuamente y recibe estímulos, en forma de ánimo, contribuye positivamente al bienestar emocional y al éxito académico. Además, por los resultados obtenidos, podemos deducir que los ánimos de los compañeros y compañeras tiene un impacto significativo en la seguridad, la confianza y la creencia en el éxito de la persona que lo recibe. El alumnado deposita confianza en las habilidades de sus compañeros y compañeras, lo que se conoce como confianza interactiva según Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero (2013).

La producción científica resalta la relevancia de las interacciones en el entorno escolar en relación con las emociones y el rendimiento académico (María R. Reyes, Marc A. Brackett, Susan E. Rivers, Mark White y Peter Salovey, 2012). Por lo tanto, se destaca la relevancia de promover en el aula tanto las ayudas como las palabras de aliento, provenientes tanto de los compañeros y compañeras como del voluntariado y profesorado, como estrategia para mejorar la confianza y el rendimiento de los y las estudiantes.

Relación entre la ayuda, el ánimo, la amistad y el aprendizaje

Los resultados del estudio de caso han mostrado una relación entre la ayuda, las palabras de ánimo, la amistad y el aprendizaje cuando se implementan GI. Los alumnos y las alumnas, a lo largo de toda la investigación, han demostrado cómo el apoyo, las palabras de ánimo y la construcción de relaciones de amistad en GI han contribuido positivamente a su proceso de aprendizaje. Estos hallazgos corroboran que la interacción entre el apoyo académico y las relaciones sociales puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico y el bienestar emocional del estudiantado.

Sin embargo, resulta relevante destacar que en la literatura científica actual no se han identificado investigaciones o artículos que exploren específicamente la conexión entre el apoyo académico instrumental y la amistad. Se ha llevado a cabo una búsqueda exhaustiva en diversas bases de datos utilizando los términos "academic support and friendship" y "educational help and friendship", sin que arrojara artículo alguno que aborde directamente esta relación. Esto sugiere que existe un vacío en la investigación existente, y los hallazgos de nuestro estudio de caso ofrecen una perspectiva innovadora sobre la relevancia de investigar más a fondo esta conexión en futuras investigaciones científicas.

Los ánimos son un aliciente para el éxito

Los hallazgos obtenidos en el estudio de caso resaltan la importancia de los ánimos brindados tanto por los pares como por el voluntariado en el fomento del éxito académico. El alumnado señala que, cuando se enfrenta a acciones motrices de considerable dificultad, tanto el apoyo como los ánimos de los iguales actúan como un impulsor determinante para alcanzar el éxito. Se ha podido constatar, a lo largo de las tres fases de la investigación, que la implementación de la PEC y los GI ha generado un contexto de colaboración y aliento, lo que, a su vez, ha infundido un sentido de seguridad en el alumnado. Este entorno, caracterizado por la solidaridad en forma de ayuda y motivación,

empodera al estudiantado, permitiéndoles superar retos motrices que previamente consideraban inalcanzables.

Es relevante subrayar que nuestra investigación respalda la notable influencia del entorno escolar en el rendimiento académico, una conclusión respaldada por estudios previos (Wilbur B. Brookover, John H. Schweitzer, Jeffrey M. Schneider, Charles H. Beady, Patricia K. Flood y Joseph M. Wisenbaker, 1978). Según lo señalado por Carmen Álvarez e Ignasi Puigdemívol (2014), la organización del aula en GI no solo impulsa el éxito académico, sino que también fomenta valores a través de la PEC en el proceso de aprendizaje. En este sentido, las AEE implementadas en EF, contribuyen de manera positiva tanto a la mejora de la convivencia escolar como al proceso de aprendizaje. Nuestro estudio proporciona evidencia adicional sobre los beneficios de fomentar un entorno escolar donde el alumnado se brinden apoyo mutuo y ánimo para alcanzar el éxito académico.

5.1.5.4 Convivencia.

Sentirse bien

Con las AEE hay una mayor sensación de bienestar entre el alumnado

Nuestra investigación ha demostrado de manera concluyente que la implementación de la PEC y la realización de GI en las clases contribuyen significativamente a la promoción de una convivencia positiva. Además, nuestros resultados se alinean con los de la literatura científica (APA, 2015), la cual enfatiza la importancia del bienestar emocional en el correcto funcionamiento diario del aula y, en general, en la salud mental y el desarrollo social de los y las estudiantes.

Los resultados obtenidos respaldan esta perspectiva al mostrar que la PEC y los GI no solo mejoran el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico, sino que también contribuyen de manera significativa a la promoción de un ambiente escolar en el que el alumnado se siente emocionalmente seguro y en el que las relaciones interpersonales se fortalecen.

El alumnado se siente bien gracias a generar un espacio seguro

Los resultados obtenidos en el estudio de caso corroboran la importancia de contar con mecanismos de denuncia efectivos que permitan a posibles víctimas reportar cualquier

incidente, contribuyendo así a que los y las estudiantes se sientan seguros y en un entorno libre de violencia. Esta conclusión se alinea con lo que la investigación científica, particularmente el trabajo de Noemí Martín y Itxaso Tellado (2012), ha destacado en relación a la importancia de establecer espacios de diálogo que aborden la cuestión de la violencia desde una perspectiva transformadora y preventiva.

La ayuda genera en el alumnado una sensación de bienestar

A lo largo del estudio de caso se ha constatado que el alumnado es consciente de que su proceso de aprendizaje no se desarrolla de manera aislada, sino en colaboración mutua, como se ha señalado en investigaciones previas (Estefanía Fernández, 2015b). Reconocen la importancia de generar redes de apoyo, contribuyendo, entre otras cosas, al bienestar de sus pares. Al mismo tiempo son conscientes que algunos de sus compañeros y compañeras pueden requerir una mayor ayuda, y ofrecerla les proporciona una sensación de satisfacción, estableciendo de esta forma una conexión entre la ayuda, la solidaridad y el bienestar. Este resultado se alinea con la literatura científica que destaca cómo los GI fomentan las ayudas y las interacciones solidarias, tal como se ha señalado en el trabajo de Andrea Khalfaoui, Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón y Elena Duque (2020).

Los testimonios tanto del alumnado como del voluntariado subrayan la notable cantidad de ayudas que se generan en las clases de EF al implementar las AEE. Esta ayuda no solo beneficia a quien la recibe, sino también al que la brinda, generando un ambiente propicio para el bienestar personal. Este resultado coincide con los expuestos en la literatura científica donde se señala que los GI fomentan las ayudas y las interacciones solidarias (Andrea Khalfaoui, Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón y Elena Duque, 2020). Además, nuestros resultados respaldan la importancia de las interacciones sociales en el aula para influir en el clima emocional y la construcción del conocimiento académico, tal como lo señalan los escritos académicos, específicamente el trabajo de María R. Reyes, Marc A. Brackett, Susan E. Rivers, Mark White y Peter Salovey (2012).

La presencia de voluntariado genera bienestar en el alumnado

Los resultados de nuestra investigación reflejan consistentemente que los alumnos y alumnas reconocen y aprecian la presencia de voluntarios y voluntarias en las AEE. Estos hallazgos, obtenidos a través de diversas técnicas de investigación, se alinean con investigaciones previas que resaltan el papel fundamental del voluntariado en la mejora del clima escolar y la mejora en la convivencia (Ana Amaro, Teresa Gómez y Jesús

Marauri, 2020). Además, se evidencia cómo la implementación de AEE mejora la calidad de la educación al fomentar la motivación, fortalecer la solidaridad y mejorar el proceso de aprendizaje, conclusiones coincidentes con lo resaltado por Patricia Melgar (2015) en su investigación previa.

Los GI implica altas expectativas para todos y todas y eso significa que nadie está solo o sola

Los hallazgos de nuestra investigación refuerzan la importancia de establecer un ambiente de trabajo orientado hacia el éxito colectivo, donde cada estudiante se sienta atendido y experimente un mayor bienestar. Este resultado encuentra respaldo en la literatura científica cuando David W. Johnson y Roger T. Johnson (2014) abordan el concepto de interdependencia social, y David W. Johnson, Roger T. Johnson y Mary Beth Stanne (1989) enfatizan, especialmente, la interdependencia positiva en la consecución de objetivos.

La importancia de las primeras relaciones

Los datos obtenidos en el estudio de caso muestran que promover la solidaridad y el apoyo mutuo en el aula, contribuye a la formación de relaciones positivas entre el alumnado. Este resultado es coherente con investigaciones previas sobre la necesidad de iniciar la prevención de la violencia desde las edades tempranas (Cristina Elorza y Francisco Luna, 2014; Esther Oliver, 2014), con el propósito de evitar así un proceso socializador que normalice la violencia (Ainhoa Flecha, Lidia Puigvert y Giomar Redondo, 2005).

Nuestros hallazgos respaldan la idea de que la educación escolar puede desempeñar un papel esencial en la promoción de relaciones igualitarias y libres de violencia, en línea con los resultados de Ainhoa Flecha, Lidia Puigvert y Giomar Redondo (2005) y Esther Oliver y Rosa Valls (2004). Para ello, la implementación del MDPRC y el establecimiento de espacios de diálogo se convierte en un elemento necesario, coincidiendo con lo expuesto por Noemí Martín y Itxaso Tellado (2012).

Adicionalmente, hemos corroborado que los entornos interactivos de aprendizaje contribuyen al desarrollo de conductas prosociales, como la solidaridad y la amistad, en línea con lo planteado por Lourdes Villardón, Rocío García, Lara Yáñez y Ana Estévez (2018). En resumen, nuestro estudio respalda las recomendaciones de la literatura científica, y aporta evidencia empírica que subraya la importancia de abordar la

prevención de la violencia y la promoción de relaciones igualitarias desde temprana edad en un contexto escolar que promueva la solidaridad, el apoyo mutuo y el diálogo.

El alumnado se siente feliz aprendiendo

Nuestra investigación ha proporcionado evidencia que se alinea con los hallazgos de la literatura científica en múltiples aspectos. La relación entre el éxito motivador y el bienestar emocional, resaltada en nuestros resultados, está respaldada por la investigación que destaca la relación directa entre altas expectativas y el rendimiento académico positivo (Lisa Boonk, Hieronymus J. M. Gijsselaers, Henk Ritzen y Brand-Gruwel, 2018). Para lograr esto, la creación de un ambiente en el que los docentes tengan expectativas elevadas sobre las capacidades de los y las estudiantes es esencial para el logro del éxito, como señala Rocío García (2012).

La Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte de la UNESCO (2015) señala que “la educación física, la actividad física y el deporte deberían procurar promover vínculos más estrechos entre las personas, la solidaridad, el respeto y el entendimiento mutuos, así como el respeto de la integridad y la dignidad de todo ser humano” (p.2). En nuestro estudio, hemos observado cómo el voluntariado en el ámbito educativo juega un papel clave en la promoción de valores como la solidaridad y la amistad, así como en la mejora del aprendizaje y la motivación de los y las estudiantes, tal como han señalado investigaciones previas (Carme García, Laura Ruiz y Miguel Ángel Comas, 2019).

Además, hemos encontrado que un clima escolar positivo, impulsado por la presencia del voluntariado y la promoción de la solidaridad, mejora el aprendizaje y aumenta la motivación del alumnado. En consonancia con esto, la investigación académica ha demostrado que un clima escolar positivo fomenta el aprendizaje cooperativo, la cohesión del grupo, el respeto mutuo y la confianza, elementos que contribuyen directamente a un entorno de aprendizaje enriquecedor (Ghazi Ghaith, 2003).

Buena actitud

La implementación de las AEE reduce los conflictos

Los hallazgos de nuestro estudio coinciden con la literatura científica en diversos aspectos. Por un lado, la implementación de la PEC y los GI en el contexto de la EF tiene

un impacto positivo en la actitud del alumnado, lo que se refleja en una disminución de los conflictos en las aulas, tal y como ha señalado Patricia Melgar (2015).

Por otro lado, para fomentar y mantener una actitud positiva del alumnado en el aula, los escritos académicos señalan que es crucial dirigir el enfoque del área de EF hacia la promoción de valores fundamentales como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la convivencia, tal como lo enfatizan Sara Figueras, Jordi Calvo y Marta Capllonch (2014). Nuestra investigación sugiere, también, que la implementación de las AEE, como la PEC, el MDPRC y los GI, fomenta la solidaridad y la mejora en la convivencia en el aula, lo que se alinea con la promoción de estos valores esenciales. Al mismo tiempo, nuestros resultados apoyan la idea de que a medida que el alumnado adquiere un mayor nivel de conocimientos, su comportamiento y su capacidad de convivencia tienden a mejorar. Esto es coherente con lo que establece el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2016).

En resumen, nuestros hallazgos respaldan la literatura científica existente al enfatizar la influencia positiva de las AEE, la promoción de valores fundamentales y el aprendizaje académico en la mejora de la actitud y la reducción de conflictos en el contexto de la EF.

Los GI producen cambios a mejor en el alumnado

Nuestra investigación ha destacado la importancia de la ayuda y el apoyo brindado por los compañeros y compañeras en el desarrollo del alumnado, un resultado que se alinea con la filosofía de Paulo Freire quien argumenta que los individuos son agentes de cambio (1985, 2009). Al mismo tiempo hemos constatado que la transformación personal del alumnado está influenciada por el entorno y el tipo de interacciones sociales que experimentan, coincidiendo con lo afirmado por Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero (2013).

Por su parte, Rocío García (2012) destaca la importancia de fomentar transformaciones que no solo mejoren el entorno, sino que también eleven la calidad de los procesos de aprendizaje. Los resultados extraídos del trabajo de campo respaldan esta idea al mostrar cómo las AEE en EF, gracias a la potenciación de la ayuda y el apoyo entre iguales, no solo mejora la convivencia, sino que también incrementan la calidad de los procesos de aprendizaje.

Las AEE promueven actitudes positivas en el grupo

Los resultados extraídos de la investigación confirman que las AEE promueven actitudes positivas en el grupo, lo que a su vez incita a cambios positivos en el comportamiento de algunos alumnos o alumnas que antes no exhibían tales actitudes. Este fenómeno se alinea con las premisas planteadas por Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha y Sandra Racionero (2013), quienes postulan la importancia de un lenguaje de posibilidades para lograr una transformación significativa en el ámbito educativo. A la luz del marco teórico del interaccionismo simbólico, propuesto por Mead (1993), se puede argumentar que las interacciones sociales desempeñan un papel crucial en la configuración de las actitudes y comportamientos, “somos lo que somos gracias a nuestra relación con otros” (p. 381). En este sentido, el fomento de interacciones de calidad, en concordancia con altas expectativas, en entornos escolares, se revela como un facilitador importante para el cambio, tanto a nivel individual como grupal.

Nuestro estudio también corrobora la afirmación de Amrit Thapa, Jonathan Cohen, Shawn Guffey y Ann Higgins-D'Alessandro (2013) sobre la base de un clima escolar positivo: la igualdad, la equidad, el respeto, la cohesión grupal y la confianza se erigen como pilares fundamentales para el establecimiento de un entorno propicio para el desarrollo educativo. Asimismo, se enfatiza la importancia del respeto y la ayuda como elementos esenciales en las AEE en EF, tanto desde la perspectiva del alumnado como desde la del voluntariado, corroborando su relevancia en este contexto.

Los resultados del estudio fortalecen la literatura existente al corroborar la importancia de las AEE en la promoción de actitudes positivas, el fomento de interacciones de calidad, el establecimiento de un clima escolar positivo y el desarrollo de valores como el respeto y la solidaridad.

Las AEE mejoran las interacciones dentro de la clase generando un mejor ambiente

Nuestra investigación subraya que las AEE en EF mejoran las relaciones entre el alumnado, destacando la importancia de las interacciones que ocurren entre las personas del grupo. Este hallazgo se encuentra respaldado por la literatura científica, como señalan Carmen Elboj y Reko Niemela (2010, p. 1) “la clave del aprendizaje en grupo residen en el tipo de interacciones que se producen”. Como hemos señalado con anterioridad, hemos evidenciado que las buenas actitudes han sido una constante con la implementación de las AEE en las clases de EF, lo que sugiere que la colaboración entre el alumnado ha contribuido a la creación de entornos escolares más seguros y solidarios. Resultado

coincidente con bibliografía académica previa (Amrit Thapa, Jonathan Cohen, Shawn Guffey y Ann Higgins- D'Alessandro, 2013).

Al mismo tiempo, la literatura científica respalda la idea de que los GI aumentan la motivación del alumnado (Edurne Chocarro y Magdalena Saenz de Jubera, 2016; Patricia Melgar, 2015). De igual manera, Marijn Poortvliet y Céline Darnon (2010) señalan que cuando los objetivos son compartidos por todo el grupo y son de dominio, lo que significa que el alumnado se esfuerza por mejorar su propio rendimiento, fomenta relaciones de intercambio y esfuerzos activos por integrar opiniones.

En resumen, nuestra investigación respalda las afirmaciones de la literatura científica acerca de la importancia de las interacciones en el aprendizaje en grupo y cómo estas interacciones pueden fomentar actitudes positivas, mejorar la motivación del alumnado y contribuir a la creación de entornos escolares más seguros y solidarios. Estos resultados subrayan la relevancia de promover, a través de las AEE, el trabajo en grupo y el establecimiento de objetivos compartidos para mejorar la educación y el bienestar del alumnado.

El voluntariado visibiliza y destaca a las NAM

A lo largo del estudio de caso se ha podido observar la importancia de destacar actitudes valientes entre el alumnado, especialmente aquellos que enfrentan la violencia y brindan apoyo a las víctimas. Este reconocimiento hacia la valentía parece conllevar un cambio significativo en las actitudes de los alumnos, generando una sensibilización hacia el bienestar de sus pares y promoviendo la disposición a denunciar comportamientos negativos cuando sea necesario. La literatura previa advierte sobre la importancia de impulsar esta actitud proactiva frente a la violencia, debido a que las actitudes permisivas podrían normalizar la violencia en el entorno educativo (Esther Oliver, 2014).

A lo largo del estudio de caso, el voluntariado ha destacado actitudes positivas en determinados alumnos, enfocándose en visibilizar las Nuevas Masculinidades Alternativas (NAM) (Ramón Flecha, Lidia Puigvert y Oriol Ríos, 2013), vaciando de atractivo a la masculinidad tradicional dominante (Rosa Valls, Lidia Puigvert y Elena Duque, 2008). Al mismo tiempo, el voluntariado ha resaltado el liderazgo dialógico de determinados alumnos (Giomar Redondo, 2016), y el establecimiento de amistades que se vinculan a la salud de las personas (Oriol Ríos, Mimar Ramis, Juan Carlos Pena y Sandra Racionero, 2021). Se ha podido constatar que poner el foco en alumnos que

generan buenas relaciones igualitarias (Roseli Rodríguez, Lars Bonell, Marcos Castro y Esther Oliver, 2021) basadas en el diálogo y respeto (Rosa Valls, Lidia Puigvert y Elena Duque, 2008), mejora la convivencia y posibilita establecer relaciones humanas de calidad, promoviendo un desarrollo cognitivo y emocional integral, saludable y positivo (Sandra Racionero, 2018).

Es pertinente resaltar el enfoque de la comprensión del amor y la atracción como construcciones sociales, tal como lo plantea Jesús Gómez (2008), de ahí la importancia de “educar en unos modelos de masculinidad desprovistos de violencia y alejados de la masculinidad hegemónica ha sido y es una preocupación que forma parte de centros y acciones educativa” (Elena Duque, Ana Burgués, Marcos Castro, Marta Cortés, Ramón Flecha, Elisenda Giner, Liviu Catalin, Carmen Martín, Patricia Melgar, Guiomar Merodio, Esther Oliver, María Padrós, Lidia Puigvert, Cristina Pulido, Oriol Ríos, Laura Ruiz, Rosa Valls, Ana Vidu y Beatriz Villarejo, 2015, p. 20). En la investigación se ha evidenciado la importancia de la implementación del MDPRC, generando espacios de diálogo en las escuelas para abordar estos temas y, al mismo tiempo, garantizar la protección de aquellos que brindan este apoyo (Adriana Aubert y Ramón Flecha, 2021; Ramón Flecha, Rocío García y Rima Rudd, 2011).

Posicionamiento

Creación de espacios de diálogo para la prevención de la violencia escolar

La documentación académica destaca el papel fundamental de la creación de entornos escolares seguros en la disminución del acoso escolar y en la promoción de la solidaridad (David Osher, Kevin P. Dwyer, Shane R. Jimerson y Jacqueline A. Brown, 2012). Tanto el reconocimiento temprano de la violencia por parte de los y las estudiantes, como señalan Linda C. Mayes y Donald J. Cohen (2003), así como el apoyo brindado por el voluntariado, mediante observaciones continuas, a lo largo de las tres etapas de la investigación, resaltan la importancia de establecer espacios de diálogo para prevenir y abordar conflictos, como subrayan Noemí Martín y Itxaso Tellado (2012) en la literatura especializada.

La implementación del MDPRC en el contexto de la EF se alinea con las conclusiones de una revisión sistemática, llevada a cabo por Alejandro Martínez y Joan Faus (2018), donde se aborda el acoso escolar y su relación con la EF, sugiriendo que el diálogo respetuoso constituye una herramienta que empodera al alumnado de educación primaria

y contribuye a prevenir y denunciar situaciones de violencia. El enfoque educativo respaldado por evidencia científica, como señala Esther Roca (2018), no solo fortalece la base de las prácticas en el aula, sino que además contribuye a crear entornos más seguros.

Los hallazgos de la investigación están en consonancia con la literatura académica, resaltando la importancia de crear ambientes seguros, fomentar el diálogo y adoptar modelos de prevención basados en evidencia para abordar el acoso escolar y promover la seguridad en entornos educativos.

Promoviendo upstanders

En el estudio de caso se ha podido comprobar como la apertura de espacios de diálogo, un elemento resaltado en investigaciones previas como las de Elena Duque y Juan Tejido (2016) y Noemí Martín y Itxaso Tellado (2012), en torno a temáticas como actitudes positivas, violencia, lo que nos gusta o no que nos hagan... da lugar a una postura proactiva ante la violencia. Este proceso resulta en la corrección de actitudes no deseables, la búsqueda de soluciones para las problemáticas identificadas y una constante atención a la asistencia y apoyo a las posibles víctimas.

Conforme destaca UNICEF (2002), la creación de entornos educativos seguros y exentos de violencia emerge como un componente esencial, dado que la ausencia de espacios libres de violencia en el acceso a la educación equivale a una falta de acceso efectivo. Esto subraya la relevancia de garantizar entornos educativos seguros como base fundamental para el desarrollo y bienestar de los estudiantes, destacando la necesidad de abordar la violencia no solo como un obstáculo para la educación, sino como un desafío que requiere acciones concretas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje y el crecimiento de los alumnos y alumnas.

La presencia del voluntariado en las AEE hacen del espacio un lugar más seguro

La literatura especializada subraya las ventajas de entornos interactivos con grupos reducidos, destacando su contribución al desarrollo de habilidades y a la promoción de la aceptación social, como señalan Gail McGregor y Timm Vogelsberg (1998). En nuestra investigación hemos podido constatar que la presencia de voluntarios y voluntarias en las AEE no solo contribuye a mejorar la seguridad en el entorno del aula, sino que también puede considerarse como una estrategia idónea para la realización del Objetivo 4.a “construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan

entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”, del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el cual se orienta a conseguir que los centros educativos sean entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos y todas.

Las actitudes upstander genera transformaciones en los voluntarios y voluntarias

La prevención de conflictos a través de la creación de espacios de diálogo (María Teresa Vizcarra, Ana María Macazaga e Itziar Rekalde, 2016) y la promoción del posicionamiento activo contra la violencia (Juliet E. Hart, Kim W. Fisher, Natasha O’Connell y Kimberlee Franco, 2019), es altamente valorada por el voluntariado. En nuestra investigación hemos podido comprobar la transferibilidad de esta perspectiva, ya que no solo influye en la manera en la que las familias educan a sus propios hijos e hijas, sino también en su abordaje de conflictos con otros adultos en distintos contextos y situaciones. Esto sugiere que el enfoque adoptado en la prevención de conflictos y la promoción de actitudes proactivas contra la violencia no es solamente una práctica restringida al ámbito escolar, sino que permea e influye en la manera en que abordan situaciones conflictivas con otros adultos en múltiples contextos.

Posicionamiento en la asamblea final

Los datos extraídos, a través de la OPc en las tres fases del estudio, revelan una actitud de denuncia de la violencia por parte del alumnado y un claro posicionamiento en contra de cualquier acto negativo, aspecto valorado positivamente por el voluntariado y reflejado tanto en los diferentes GD como en las entrevistas. Estos resultados coinciden con la literatura académica, la cual destaca la relevancia de adoptar una postura de "tolerancia cero" frente a la violencia desde edades tempranas, así como la participación de toda la comunidad educativa en la promoción de actitudes activas contra la violencia, el fomento del diálogo y el liderazgo estudiantil en la prevención, con el fin de establecer un entorno seguro y libre de violencia, ha sido destacada en investigaciones científicas recientes, así lo destacan Esther Roca, Elena Duque, Oriol Ríos y Mimar Ramis (2021).

Posicionamiento activo en defensa de la víctima

Como señala Sara Carbonell (2022), para mejorar la convivencia en entornos educativos, se hace imperativo adoptar una postura activa en contra de cualquier forma de violencia. En el estudio de caso, a través de los espacios de diálogo que se promueven en el aula, se

observa cómo el alumnado adopta actitudes valientes, conforme a lo propuesto por Eva María Sancho y Cristina Pulido (2016).

Una práctica significativa en este contexto es la asamblea final de cada sesión, la cual permite la inclusión de todas las voces, otorgando tanto al voluntariado como al alumnado la oportunidad de expresar sus opiniones respecto a incidentes que hayan ocurrido en el desarrollo de la clase. Este enfoque, tal como lo destaca Bruner (2012), juega un rol crucial en la construcción colectiva de significados.

Además, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaboró un plan estratégico de convivencia escolar (José Luis Blanco, Violeta Miguel, José Luis Crespo, Paula Greciet, Rosa Garvín y Flora Gil, 2016) en el que señala:

Para erradicar la violencia, la intimidación, la discriminación y el acoso ha de haber una respuesta unánime y una actitud proactiva de toda la comunidad educativa. Es necesario posicionarse siempre ante la violencia, solidarizarse y apoyar a las víctimas y romper la ley del silencio. (p.40)

Evitar la violencia aisladora

La protección y el respaldo proporcionados por el profesorado y los pares juegan un papel fundamental en la denuncia de injusticias, generando un entorno de apoyo para las personas que alzan la voz contra actos de violencia. Este respaldo activo, tal como lo resaltan Adriana Aubert y Ramón Flecha (2021), es esencial para contrarrestar la tendencia a la violencia aisladora. La creación de un entorno seguro no solo brinda protección, sino que también fortalece al alumnado menos seguro. A lo largo del desarrollo del trabajo de campo, se ha observado cómo aquellos y aquellas estudiantes que inicialmente no participaban en la asamblea final han pasado a desempeñar roles significativos en el grupo, evidenciando el impacto positivo de este entorno de apoyo en su empoderamiento y participación activa.

El posicionamiento activo contra la violencia genera cambios en el alumnado conflictivo

En la investigación se ha podido constatar que el compromiso del alumnado en la manifestación pública en contra de conductas negativas desencadena un proceso de transformación en aquellos estudiantes previamente involucrados en comportamientos conflictivos. Sin embargo, este cambio requiere, que “tanto la propia persona como quienes interactúan con ella tengan el convencimiento que puede lograrlo y que exista la

oportunidad de demostrarlo” (Ramón Flecha, 1997, p. 21). Dado que la actitud de un alumno o alumna se encuentra fuertemente influenciada por las interacciones sociales, la influencia del grupo en un o una estudiante puede generar cambios significativo en su comportamiento.

El individuo posee una persona sólo en relación con las personas de los otros miembros de su grupo social; y la estructura de su persona expresa o refleja la pauta general de conducta del grupo social al cual pertenece, así como lo hace la estructura de la persona de todos los demás individuos pertenecientes a ese grupo social. (George H. Mead, 1993, pp. 192-193)

La apertura de espacios de diálogo, donde se resaltan las actitudes positivas y se denuncian las negativas, junto con la promoción del posicionamiento activo frente a la violencia, el fomento de los upstanders (Sara Carbonell, 2022), de las ayudas, de la solidaridad (Diana Valero, Gisela Redondo y Carmen Elboj, 2018), y del sentimiento de la amistad (Ernest V. E. Hodges, Michael Boivin, Frank Vitaro y William M. Bukowski, 1999), actúan como factores protectores contra el acoso escolar, contribuyendo a la creación de entornos educativos más seguros.

Las AEE hacen de la EF un espacio más seguro

Los datos obtenidos en la investigación evidencian que la implementación de las AEE en EF, promueven la formación de redes de apoyo que fortalecen la cohesión del grupo clase, creando un entorno seguro donde el alumnado se siente motivado a tomar una posición ante cualquier comportamiento negativo que presencie. Es relevante destacar que la relación entre generar ayudas y la unión del grupo clase que verbaliza el alumnado no ha sido previamente explorada en la literatura científica⁹.

Uno de los obstáculos identificados por los y las estudiantes al posicionarse en contra de la violencia es el temor a posibles represalias por parte de otros compañeros y compañeras, tal y como ha sido abordado en estudios previos (Elias Nazareno, Ana Vidu, Guimóar Merodio y Rosa Valls, 2022; Patricia Melgar, Gemma Geis-Carreras, Ramón Flecha y Marta Soler, 2021). Este miedo a las consecuencias justifica la necesidad de proteger a quienes defienden a la víctima (Ana Vidu, Rosa Valls, Lidia Puigvert, Patricia

⁹ En las bases de datos WOS, Proquest Central, Scopus, Google Scholar y Dialnet y bajo los términos “help and united class”, “help and united group” no encontramos referencias. Con los términos “group support and cohesion” no sale ninguna referencia en el título, y algunas en el abstract pero sin ser ni hacer referencia a educación

Melgar y Mar Joanpere, 2017). Sin embargo, los hallazgos de esta investigación sugieren que es posible establecer entornos de aprendizaje seguros y saludables, donde se fomenta el apoyo mutuo, en concordancia con las directrices de la UNESCO (2016).

Los datos obtenidos a lo largo de las tres fases de las que consta este estudio permiten concluir que la implementación de la PEC, el MDPRC y los GI han tenido un impacto significativamente positivo en el aprendizaje del alumnado y han contribuido a mejorar la convivencia escolar al fomentar la construcción de relaciones amistosas entre el alumnado. Estos resultados han sido examinados tanto desde una perspectiva cualitativa, utilizando diversas técnicas detalladas en el apartado 3.5, como desde un enfoque cuantitativo, a través del análisis de las calificaciones obtenidas por el alumnado a lo largo del periodo de estudio, como se ha descrito y analizado en el apartado 4.1.5.

Los efectos positivos derivados de la implementación de las AEE en el contexto de la EF se pueden clasificar en dos áreas fundamentales: el incremento en el aprendizaje y la mejora y fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre el alumnado.

Aprendizaje

La participación activa y la colaboración del voluntariado enriquece significativamente el entorno educativo, promoviendo tanto el esfuerzo como la motivación, la autoestima y el empoderamiento de los alumnos y las alumnas. Estos efectos han sido consistentemente identificados a lo largo del análisis llevado a cabo en esta investigación, tanto en su dimensión cualitativa como cuantitativa. Tanto el voluntariado como el alumnado han destacado la relevancia de la presencia de voluntarios y voluntarias en la creación de un contexto que favorece los aspectos mencionados anteriormente.

Los datos recopilados evidencian una mejora significativa en los resultados académicos, como consecuencia de la implementación de la PEC, los GI y el MDPRC. Estos hallazgos se han corroborado en todos los análisis estadísticos realizados a lo largo de las distintas fases de esta investigación.

Es relevante destacar que, tanto la PEC como los GI han contribuido a la mejora del alumnado, cumpliendo así con el propósito fundamental de la inclusión educativa, que es garantizar el progreso de todos los alumnos y alumnas, sin dejar a nadie rezagado. Por lo tanto, la PEC puede dirigirse tanto a aquellos y aquellas estudiantes con necesidades más acentuadas como a todo el grupo clase, logrando mejoras en ambos aspectos.

A lo largo de las tres fases de la investigación se observaron varios casos de éxitos. Uno de ellos, en un grupo experimental donde participaba una alumna con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista con un alto grado de dependencia, la participación del voluntariado se centró en la inclusión y el aprendizaje de dicha alumna, brindando apoyo directo y gestionando interacciones en su entorno. Gracias a la implementación de la PEC que tuvo lugar en la fase 1, la alumna en cuestión mejoró sus calificaciones, pasando de un 5 en la primera evaluación a un 6 en la segunda.

Por otro lado, en la fase 3 del estudio un alumno diagnosticado de nefrostomía, con detección de problema en riñones en fase prenatal, al cual se le realizaron ocho operaciones en los primeros años de vida que han condicionado su desarrollo, principalmente a nivel de coordinación motora y de relaciones sociales, mejoró de un 4,75 en la primera evaluación a un 5,5 en la segunda, mejora que no solo se reflejó en la evaluación trimestral sino que hubo una evolución positiva a nivel motriz al conseguir pasar de 4 retos superados en el primer trimestre a 5 en el segundo. Cabe señalar que aunque esta investigación no contemple la última evaluación, al cambiar el sistema de evaluación debido a la implementación de la LOMLOE, dicho alumno consiguió superar con éxito 6 retos en el último trimestre del curso. Esto subraya la capacidad de la PEC para beneficiar a todo el estudiantado, pero puede centrarse, principalmente, en el alumno o alumna que más lo necesita, potenciando su mejora académica.

Por otra parte, este estudio indica que la mejora en los resultados académicos es más notable a medida que se incrementa la frecuencia de las sesiones de GI. El análisis en el apartado 4.1.5 ha revelado que aquellos grupos que llevaron a cabo más sesiones de GI por semana experimentaron una mejora más rápida y significativa en sus evaluaciones. Por ende, se concluye que tanto la PEC y los GI están directamente vinculados con la mejora de los resultados académicos, y su impacto es más marcado cuando la participación se mantiene de manera regular y constante. Estos resultados respaldan investigaciones anteriores realizadas en el marco del proyecto INCLUD-ED (Ramón Flecha, 2015) y sus proyectos derivados, como ChiPE, IMP-EXIT o INTERACT, que demuestran que la participación de la familia contribuye de manera efectiva al aprendizaje del alumnado.

Relaciones entre el alumnado

Las AEE en EF desempeñan un papel fundamental en el fomento de relaciones sociales positivas. Generan un ambiente propicio para que los y las estudiantes interactúen de manera igualitaria, promoviendo el diálogo y la ayuda constante, lo que a su vez favorece la formación de vínculos de amistad entre el alumnado.

Las continuas aportaciones del voluntariado subrayan la importancia del esfuerzo conjunto y la colaboración como vías hacia el éxito. Cuando la ayuda proviene de un compañero o compañera, las interacciones entre ellos se ven enriquecidas positivamente. Estas mejoras en las relaciones entre el alumnado no se limitan al entorno escolar, sino que también se manifiestan en otros momentos y espacios, contribuyendo a relaciones más estrechas y significativas. En particular, los GI, como se describen en el apartado 2.1.2, propician un contexto en el que se estimulan diálogos y apoyos entre el alumnado que, de otro modo, podrían no compartir muchas experiencias, lo que da lugar a la formación de nuevas relaciones y amistades.

Es importante destacar que la mejora en las relaciones entre el alumnado, gracias a la implementación de las AEE, también tiene un impacto positivo en las relaciones entre las familias y el entorno educativo en su conjunto. A la luz de lo anteriormente expuesto, se considera que el objetivo específico 5 se ha logrado con éxito.

5.1.6 Objetivo General

Objetivo General. Analizar el impacto que los grupos interactivos, la participación educativa de la comunidad y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos desde la socialización preventiva de la violencia han tenido en el aprendizaje y en la mejora de las relaciones en la clase de Educación Física en grupos de educación primaria en una escuela concertada en la ciudad de Valencia, durante los cursos 2019- 2020, 2021-2022 y 2022-2023.

Esta investigación ha tenido como propósito principal, analizar el impacto de la implementación de los GI, la PEC y el MDPRC en EF, en una escuela concertada en la ciudad de Valencia. El estudio de caso se ha llevado a cabo durante un período de cuatro cursos escolares, dividido en tres fases, y se vio condicionado por las medidas de confinamiento y las restricciones impuestas debido a la pandemia de la COVID-19.

En este estudio de caso participaron un total de 313 personas, de los cuales 277 eran estudiantes y 36 voluntarios o voluntarias. La información recopilada incluyó 31 registros de retos superados, 52 registros de calificaciones finales, 24 registros de evaluaciones diarias, 290 registros de OPc, 11 GD, 1 relato comunicativo y 5 entrevistas comunicativas con voluntarios y voluntarias, lo que sumó un total de 414 registros.

Los datos se clasificaron en categorías y subcategorías, como se detalla en el apartado 3.6, tabla 21, y se analizaron siguiendo los postulados de la MC (Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez y Ramón Flecha, 2006). Asimismo, los resultados se presentaron en el apartado 4 y se discutieron en la sección 5.

Este objetivo general ha permitido evaluar el impacto de las AEE en el área de EF, en un contexto que difiere de aquel estudiado por la comunidad científica internacional. Además, contribuye a la literatura científica al proporcionar datos que respaldan la presencia del AD y la Socialización Preventiva en EF en centros educativos con contextos diversos. Esto implica la transferibilidad de estas teorías a entornos educativos distintos de los investigados hasta el momento.

En resumen, tras la realización de un exhaustivo estudio de caso y el análisis del impacto de los GI, la PEC y el MDPRC en una escuela concertada en Valencia, consideramos que se han logrado de manera satisfactoria todos los objetivos específicos establecidos al comienzo de la investigación, lo que nos permite concluir con éxito el objetivo general de este estudio.

- ¿Tendría éxito la implementación de las AEE en EF en un centro concertado que no es CdA?

La presente investigación ha tenido lugar a lo largo de un período de cuatro cursos escolares, abarcando desde el curso 2019-2020 hasta el curso 2022-2023. Este estudio de caso se ha dividido en tres fases, en parte debido a la irrupción de la pandemia de COVID-19 y las correspondientes medidas sanitarias que afectaron la continuidad de la misma. Durante todo el período de investigación, se ha mantenido una presencia constante de voluntarios y voluntarias, y en la fase 3, en particular, el área de EF ha experimentado un notable incremento en el número de voluntariado, superando significativamente la presencia de los mismos en las aulas ordinarias. En casi la mitad de las clases, se ha contado con la participación del voluntariado. Además, se ha notado un clima positivo en el área de EF y un aumento en el rendimiento académico del alumnado, lo que corrobora

el éxito obtenido mediante la implementación de las AEE en EF en un centro concertado que no es CdA.

- ¿Mejoraría el aprendizaje, la convivencia y el clima escolar con la implementación de GI, la PEC y el MDPRC en EF en un colegio concertado que no es CdA?

Los datos extraídos a partir del análisis cualitativo, basados en las contribuciones tanto del alumnado como del voluntariado, sugieren que los y las estudiantes han alcanzado niveles de aprendizaje que previamente parecían inalcanzables. Además, el análisis cuantitativo, como se detalla en el apartado 4.1.5, ha confirmado el aumento en las calificaciones del alumnado tras la implementación de las AEE. De manera simultánea, se ha generado un ambiente positivo en las aulas, caracterizado por la presencia constante de ayudas, relaciones igualitarias y un espacio seguro.

En base a los resultados de esta investigación, tal como se expone en el apartado 4, podemos concluir que la implementación de GI, la PEC y el MDPRC en EF en un colegio concertado que es una CdA ha conllevado una mejora significativa en el aprendizaje, la convivencia y el clima escolar.

- El área de EF ha sido, tradicionalmente, el área en la cual tienen lugar un gran número de conflictos ¿Cómo se podría mejorar tanto la convivencia como el aprendizaje en EF? ¿Se podrían propiciar amistades?

A lo largo de esta investigación, se ha constatado que la implementación de las diferentes AEE en EF ha generado mejoras tanto en el aprendizaje como en la convivencia. Se ha observado una notable disminución de actitudes negativas en el área de EF, al mismo tiempo que se ha producido una mejora en las relaciones interpersonales. Estas mejoras no solo se han limitado al contexto de EF, sino que en ocasiones se han extendido a otros momentos, consolidando relaciones preexistentes y propiciando la formación de nuevas amistades.

5.2 Comprobación de las hipótesis de la tesis

Las hipótesis planteadas al inicio de la investigación eran las siguientes:

H1. La implementación de AEE en grupos de educación primaria en una escuela concertada en clases de EF mejorará el aprendizaje del alumnado en esta área.

H2. La implementación de AEE en EF en esos mismos grupos mejora la convivencia y promueve amistades entre el alumnado.

Ambas hipótesis planteadas en este estudio han sido corroboradas. La primera hipótesis se apoyaba en la naturaleza inclusiva de los principios del AD y la necesidad de vincular la inclusión al proceso de aprendizaje. Los resultados han confirmado que la SP ha promovido una mejora en las relaciones interpersonales, ha contribuido a crear un entorno seguro y ha fortalecido actitudes positivas, incluyendo la disposición a brindar ayuda y mostrar solidaridad, lo que ha redundado en un aumento del aprendizaje y su significado.

En cuanto a la segunda hipótesis, los datos recabados en el trabajo de campo, tal como se ha presentado en los resultados, apartado 4, junto con el cumplimiento del objetivo específico 5, corroboran su validez.

5.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación

En relación con las limitaciones, estas giran principalmente a nivel metodológico. Se trata de una investigación con un trabajo de campo extenso en el tiempo y en el que se ha recopilado suficiente información. Al contar con una sola persona investigadora hace probable que se hayan pasado por alto interacciones, situaciones o hechos que podrían haber aportado información relevante. Si bien es cierto que, el hecho de que la persona investigadora fuese el maestro especialista responsable de los grupos, otorga beneficios, quizá sea un factor limitante en algunas fases de la investigación.

Por otro lado, el confinamiento y posteriores medidas sanitarias adoptadas por la COVID-19 han hecho que lo que en un principio pudiera ser el estudio de tres grupos experimentales durante un periodo de uno o dos cursos escolares, dependiendo del curso, ya que tercero iba a mantener el alumnado durante dos cursos, pero segundo y sexto no, finalmente tuviera que ser de dos trimestres escolares en la fase 1 del trabajo de campo. No obstante, se optó por añadir dos fases más a la investigación, lo que hizo que la investigación pudiera englobar todos los cursos de primaria a lo largo de las tres fases del trabajo de campo. Por otro lado, la implementación de la LOMLOE en el curso 2022-2023 y el cambio a nivel evaluativo ha imposibilitado realizar un estudio más prolongado en el tiempo.

Otra de las limitaciones hace referencia al consejo asesor, no existió la posibilidad de crearlo en la fase 1 debido al confinamiento repentino, por lo que no se han explotado todas las funciones del consejo asesor; la organización comunicativa no ha contemplado un grupo de investigación plural y multicultural; no se crearon grupos operativos de trabajo, ni se organizaron reuniones plenarias del equipo investigador porque el equipo estaba formado por una persona. No obstante sí que pudo establecerse un consejo asesor que valorara las categorías y subcategorías, los resultados, las discusiones y las conclusiones, y que mediante sus aportaciones mejorara el proceso investigador.

Esta investigación ha constatado la transferibilidad de las AEE en EF a un contexto que hasta el momento no había sido investigado, y al mismo tiempo ha analizado su impacto en las relaciones sociales y el sentimiento de la amistad, no obstante una futura línea de investigación podría replicar esta investigación para constatar si los resultados obtenidos se dan en un contexto diferente son o no similares.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, Recaredo y Víctor Agulló (2022). Aproximación sociocultural al deporte en la Comunitat Valenciana: 1982-2022. *Revista Valenciana d'Estudis Autonòmics*. 67,160-180.
- Ainsworth-Darnell, James W. y Douglas B. Downey. (1998). Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance. *American Sociological Review*, 63(4), 536-553. <https://doi.org/10.2307/2657266>
- Alinsunurin, Jason. (2020). School learning climate in the lends of parental involvement and school leadership: Lessons for inclusiveness among public schools. *Smart learning environments*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00139-2>
- Allar, Ishonte; Eloise Elliott; Emily Jones; Alfgeir L. Kristjansson; Andrea Taliaferro y Sean M. Bulger. (2017). Involving Families and Communities in CSPAP Development Using Asset Mapping. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 88(5), 7-14. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1280439>
- Almolda, Francisco J. ; Javier Sevil; José A. Julián; Alberto Abarca; Alberto Aibar y Luis García. (2014). Application of Teaching Strategies for Improving Students' Situational Motivation in Physical Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 391-417. <https://doi.org/10.14204/ejrep.33.13148>
- Álvarez, Carmen y Ignasi Puigdemívol. (2014). When the community makes part into school: A case study on interactive groups, valued by its protagonists. *Profesorado-Revista de currículum y formación de profesorado*, 18(3), 239-253.
- Álvarez, Pilar; Rocío García; Lidia Puigvert; Cristina Pulido y Tinka Schubert. (2018). Beyond the Walls: The Social Reintegration of Prisoners Through the Dialogic Reading of Classic Universal Literature in Prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043-1061. <https://doi.org/10.1177/0306624X16672864>
- Amaro, Ana; Teresa Gómez y Jesús Marauri. (2020). Qualitative analysis on the influence of the volunteer in the successful educational actions of Learning Communities. *Profesorado-revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 368-386. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>

- Anderson, Kellie J. y Kathleen M. Minke. Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Andrés Fabra, José Antonio. (2017). *Fomento de práctica físico-deportiva desde el contexto escolar a través del aprendizaje dialógico*. Universidad Miguel Hernández.
- A.P.A., Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. Monograph.
- Apple, Michael W. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid. España: Akal Universitaria.
- Apple, Michael W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona. España: Paidós Ibérica.
- Apple, Michael W (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. España: Paidós Ibérica.
- Apple, Michael W. y James A. Beane. (2012). *Escuelas Democráticas*. Madrid. España: Morata.
- Aubert, Adriana. Amaya: Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates. (2015). *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858-864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034><https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>
- Aubert, Adriana; Ainhoa Flecha; Carme García; Ramón Flecha y Sandra Racionero. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información* (Cuarta). Hipatia Editorial.
- Aubert, Adriana; Beatriz Villarejo; Joan Cabré y Tatiana Santo. (2016). La Verneda-Sant Martí Adult School: A Reference for Neighborhood Popular Education. *Teachers college record*, 118(4). <https://doi.org/10.1177/016146811611800402>.
- Aubert, Adriana y Carme García. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 301, 20-24.

- Aubert, Adriana; Carme García y Sandra Racionero. (2009). El aprendizaje dialógico. Dialogic learning. *Cultura Y Educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Aubert, Adriana; Elena Duque; Montserrat Frisas y Rosa Valls. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del S. XXI*. Grao.
- Aubert, Adriana; María Teresa Vizcarra y Jordi Calvo. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 144-148.
- Aubert, Adriana; Mariate Bizkarra y Jordi Calvo. (2014). Educative actions for success in Physical Education. *Retos nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 144-148.
- Aubert, Adriana y Ramón Flecha. (2021). Health and Well-Being Consequences for Gender Violence Survivors from Isolating Gender Violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8626. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168626>
- Austin, John L. (1962). How to do things with words. *Oxford University Press*.
- Avi Astor, Ron; Heather Ann Meyer y Ronald O. Pitner. (2001). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 91- 118. <https://doi.org/10.1348/000709905X37307>
- Avi Astor, Robi; Rami Benbenishty y José N. Estrada. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American educational research journal*, 46(2), 423-461. <https://doi.org/10.3102/0002831208329598>
- Azmitia, Margarita y Ryan Montgomery. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2(3), 202-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1993.tb00014.x>
- Bagwell, Catherine L. ; Andrew F. Newcomb y William M. Bukowski. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment.

Child development, 69(1), 140-153. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06139.x>

Bagwell, Catherine L. y Michelle E. Schmidt. (2011). The Friendship Quality of Overtly and Relationally Victimized Children. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 57(2), 158-185. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0009>

Baker, Linda; Deborah Scher y Kirsten Mackler. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32(2), 69-82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2

Beck, Elisabeth; Judith Butler y Lidia Puigvert. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona. España: El Roure.

Beck, Ulrick. (2002). *La sociedad del riesgo*. Barcelona. España: Paidós.

Beck, Ulrick; Anthony Giddens y Scott Lash. (2001). *Modernización reflexiva*. Madrid. España: Alianza Editorial.

Bellavista, Joan; Carmen Elboj; Carme García Yeste y Beatriz Villarejo. (2022). Innovative Methodological Approach to Analyze Innovation and Social Impact. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 16094069221083372. <https://doi.org/10.1177/16094069221083373>

Beltrán, Vicente J. y José Devís. (2019). Inactive student thinking on their negative experiences in physical education: Discourses of performance, healthism and hegemonic masculinity. *Ricyde-Revista internacional de ciencias del deporte*, 15(55), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>

Beltrán, Vicente J.; José Devís y Carmen Peiró. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. (2003). *La construcción social de la realidad* (decimoctava). Amorrortu editores.

- Berkowitz, Ruth. (2014). Student and teacher response to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), 485-503. <https://doi.org/10.1177/0143034313511012>
- Berndt, Thomas J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Berndt, Thomas J.; T. Brigett Perry y Kristelle E. Miller. (1988). Friends' and classmates' interactions on academic tasks. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 506-513. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.506>
- Blanco, José Luis; Violeta Miguel; José Luis Crespo; Paula Greciet; Rosa Garvín y Flora Gil. (2016). Plan estratégico de convivencia escolar. Confiar en la fuerza de la educación. *Ministerio de Educación Cultura y Deporte*.
- Blandón, Melquiceded; Víctor A. Molina y Elkin de Jesús. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87-103.
- Blansky, Deanna; Christina Kavanaugh; Cara Boothroyd; Brianna Benson; Julie Gallagher; John Endress y Hiroki Sayama. (2013). Spread of Academic Success in a High School Social Network. *Plos One*, 8(2), e55944. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055944>
- Boaler, Jo. (2006). How a detracked mathematics approach promoted respect, responsibility, and high achievement. *Theory into practice*, 45(1), 40-46. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4501_6
- Bodnarchuk, Olena; Olga Rymar; Alla Solovey y Halyna Malanchuk. (2018). The interaction of school and family in physical education of first grade students. *Journal of Physical Education and Sport*, 2(18), 1092-1098. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s2163>
- Bollmer, Julie M.; Richard Milich; Monica J. Harris y Melissa A. Maras. (2005). A friend in need—The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-712. <https://doi.org/10.1177/0886260504272897>

- Booth, Tony y Mel Ainscow. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Contextos educativos*, 5, 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Boonk, Lisa ;Hieronymus J. M. Gijsselaers; Henk Ritzen y Brand-Gruwel. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Braddock, Jomills y Robert Slavin. (1992). Why Ability Grouping Must End: Achieving Excellence and Equity in American Education. *Eric*.
- Brechwald, Whitney A. y Mitchell J. Prinstein. (2011). Beyond Homophily: A Decade of Advances in Understanding Peer Influence Processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166-179. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x>
- Brouwer, Jasperina; Andreas Flache; Ellen Jansen; Adriaan Hofman y Christian Steglich. (2018). Emergent achievement segregation in freshmen learning community networks. *Higher Education*, 73(6), 483-500.
- Bruner, Jerome. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Machado Nuevo Aprendizaje.
- Burgess, Kim B.; Julie C. Wojslawowicz; Kenneth H. Rubin; Linda Rose-Krasnor y Cathryn Booth-LaForce. (2006). Social Information Processing and Coping Strategies of Shy-Withdrawn and Aggressive Children: Does Friendship Matter? *Child development*, 77(2), 371-383. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x>
- Brookover, Wilbur B. ; John H. Schweitzer; Jeffrey M. Schneider; Charles H. Beady; Patricia K. Flood y Joseph M. Wisenbaker. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318. <https://doi.org/10.3102/00028312015002301>
- Buhrmester, Duane. (1990). Intimacy of Friendship, Interpersonal Competence, and Adjustment during Preadolescence and Adolescence. *Child development*, 61(4), 1101-1111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02844.x>

- Buscà, Francesc; Laura Ruiz e Itziar Rekalde. (2014). Conflict resolution in schools as Learning Communities through physical education. *Retos-nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 25.
- Capllonch, Marta. (2011). *Juega, dialoga y resuelve: La superación de conflictos en EF mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para Comunidades de aprendizaje*. Plan Nacional I+D+i (2007-6200).
- Capllonch, Marta y Sara Figueras. (2012). Physical Education and Learning Communities. *Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. Estudio pedagógicos*, 38(especial)231-247. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400013>
- Capllonch, Marta; Sara Figueras y Marcos Castro. (2018). Conflict resolution strategies in physical education. Estrategias para la resolución de conflictos en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (133), 50-67.
- Capllonch, Marta; Sara Figueras y Teresa Lleixa. (2014). Prevention and conflict resolution in physical education: A review paper. *Retos-nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 25, 149-155.
- Carbonell, Sara. (2022). *Club de Valientes Violencia 0: Contextos upstander en educación infantil y primaria para prevenir el acoso de primer y segundo orden*. Universidad de Girona.
- Carbonell, Sara; Nuria Cantero; María Navarro y Patricia Melgar. (2016). Modelo comunitario de convivencia en educación primaria. *Información psicológica*, 111, 91-102. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2016.111.5>
- Castanedo-Alonso, José Manuel. (2021). *Aplicación del aprendizaje dialógico en el área de Educación Física: Modelo inclusivo «Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida»*. Universidad de Barcelona.
- Castanedo-Alonso, José Manuel y Marta Capllonch. (2017). Evaluación formativa y compartida en el modelo inclusivo de retos individuales con responsabilidad compartida. *Infancia, educación y aprendizaje*, 3(2), 118-126. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.710>

- Castanedo-Alonso, José Manuel y Marta Capllonch. (2018). Families Involvement in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 304-334. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3603>
- Castanedo-Alonso, José Manuel y Mikel Pérez. (2019). Análisis bibliométrico de la producción científica relativa a Inclusión y Educación Física. En *AMIE (Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa)*. Recuperado de https://amieedu.org/actascimie19/wp-content/uploads/2020/05/Plantilla_CIMIE2019-CASTANEDO.pdf
- Campdepadrós, Roger y Lena De Botton. (2021). The Role of the Dialogical Model of Conflict Resolution in the Prevention of Violent Radicalization. *Islam and Security in the West*, 139-161. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67925-5_7
- Canales, Inma y Ana Rey. (2008). Deporte y dualismo: su influencia en la educación física escolar. *Investigación y aportaciones científicas*. 383. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i383.339>
- Castro, Marcos. (2015). Dialogic learning and physical education: School sport and physical education promoting health, school success and social cohesion. *Intangible capital*, 11(3), 393-417. <https://doi.org/10.3926/ic.636>
- Castro, Marcos; Aitor Gómez y Ana María Macazaga. (2014). Dialogic learning and interactive groups in physical education. *Retos- nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 174-179.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. (2016). Plan Estratégico de Convivencia Escolar: Confiar en la fuerza de la educación. En *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.
- Cerasoli, Christopher; Jessica M. Nicklin y Michael T. Ford. (2014). Intrinsic Motivation and Extrinsic Incentives Jointly Predict Performance: A 40-Year Meta-Analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Chatila, Malek. (2018). Investigating parental involvement in the education of their children. *11Th international conference of education, research and innovation (iceri2018)*, 11, 4850-4857.

- Chen, Wei-Bing y Anne Gregory. (2009). Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *Journal of educational research*, 103(1), 53- 62. <https://doi.org/10.1080/00220670903231250>
- Chocarro, Edurne y Magdalena Saenz de Jubera. (2016). Interactive groups: A strategy to improve coexistence, participation and learning. *Revista complutense de educación*, 27(2), 585-601. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46911
- Chocarro, Edurne y Sara Molla. (2017). Interactive groups contribution from students and volunteer's perspective. *Innovation educativa*, 27, 61-73.
- Chomsky, Noam. (1980). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona. España: Seix Barral.
- Christou, Miranda y Lidia Puigvert. (2011). The role of "Other Women" in current educational transformations. *International studies in sociology of education*, 21(1), 77-90. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543855>
- Cillessen, Antonius H.N. y Amanda J. Rose. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102-105. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>
- Cohen, Jonathan. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, Jonathan; Elizabeth M. McCabe; Nicholas M. Michelli y Terry Pickeral. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/0161468109111001>
- Connell, Raewyn. (2012). Masculinity research and global change. *Mcs-Masculinities and Social Change*, 1(1), 4-18. <https://doi.org/10.4471/MCS.2012.01>
- Connell, Raewyn. (2015). Masculinities: The field of knowledge. En S. Horlacher (Ed.), *Configuring masculinity in theory and literary practice*, 58, 39-51.
- Connell, Raewyn y James W. Messerschmidt. (2005). Hegemonic masculinity—Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>

- Craig, Wendy M.; Debra Pepler y Rona Atlas. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Cuadros, Olga y Christian Berger. (2016). The Protective Role of Friendship Quality on the Wellbeing of Adolescents Victimized by Peers. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1877-1888. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0504-4>
- Deci, Edward L. y Richard M. Ryan. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_0
- Demir, Melikşah; Ömer Faruk Şimşek y Amanda D. Procsal. (2013). I Am so Happy 'Cause My Best Friend Makes Me Feel Unique: Friendship, Personal Sense of Uniqueness and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1201-1224. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9376-9>
- Deutsch, Morton. (1949). An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process. *Human Relations*, 2(3), 199-232. <https://doi.org/10.1177/001872674900200301>
- Dewey, John. (2004). *Democracia y educación*. Madrid. España: Ediciones Morata, S. L.
- Díez, Javier; Ainhoa Flecha; Rocío García y Silvia Molina. (2018). Pathways to Equitable and Sustainable Education through the Inclusion of Roma Students in Learning Mathematics. *Sustainability*, 10(7). <https://doi.org/10.3390/su10072191>
- Díez, Javier; Marta Capllonch y Emilia Aiello. (2014). Analyzing Male Attractiveness Models From a Communicative Approach: Socialization, Attraction, and Gender- Based Violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 844-849. <https://doi.org/10.1177/1077800414537205>
- Díez, Javier; Rocío García; Linda Hargreaves y María Vieites. (2020). Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *Plos one*, 15(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>
- Díez, Javier; Suzanne Gatt y Sandra Racionero. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Center: The role of community

- participation. *European journal of education*, 46(2), 184-196.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>
- Díez, Javier; Tatiana Santos y Pilar Álvarez. (2013). La Paz School: From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2).
<https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.198>
- Doyle, Alicia; Richard M. Lerner y Tama Leventhal. (2013). Adolescent Academic Achievement and School Engagement: An Examination of the Role of School-Wide Peer Culture. *Journal of youth and adolescence*, 42(1)
<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9833-0>
- Driessen, Geert; Frederik Smit y Peter Sleegers. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, 31(4), 509-532.
<https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Duque, Elena. (2008). *Apreniendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Esplugues de Llobregat, Barcelona. España: El Roure.
- Duque, Elena; Ana Burgués; Marcos Castro; Marta Cortés; Ramón Flecha; Elisenda Giner; Liviu Catalin; Carmen Martín; Patricia Melgar; Guiomar Merodio; Esther Oliver; María Padrós; Lidia Puigvert; Cristina Pulido; Oriol Ríos; Laura Ruiz; Rosa Valls; Ana Vidu y Beatriz Villarejo. (2015). *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género*.
- Duque, Elena y Juan Tejido. (2016). Bullying and Gender. Prevention from School Organization. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2108>
- Duque, Elena; Regina Gairal; Silvia Molina y Esther Roca. (2020). How the Psychology of Education Contributes to Research With a Social Impact on the Education of Students With Special Needs: The Case of Successful Educational Actions. *Frontiers in Psychology*, 11, 439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>
- Duque, Elena; Sara Carbonell; Lena de Botton y Esther Roca. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Frontiers in psychology*, 12(662831). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>

- Dyson, Ben. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(2), 144-152. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>
- Dyson, Ben y Ashley Casey. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction*. Routledge.
- Eccles, Jacquelynne S. ; Allan Wigfield; Carol Midgley; David Reuman; Douglas Mac Iver and Harriet Feldlaufer. (1993). Negative effect of traditional middle schools on students motivations. *Elementary school journal*, 93(5), 553-574. <https://doi.org/10.1086/461740>
- Edwards, Anne y Jo Warin. (1999). Parental involvement in raising the achievement of primary school pupils: Why bother? *Oxford Review of Education*, 25(3), 325-340.
- Elboj, Carmen; Ignasi Puigdemívol; Marta Soler y Rosa Valls. (2009). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. España: Grao.
- Elboj, Carmen y Reko Niemela. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 177- 189.
- Elorza, Cristina y Francisco Luna. (2014). Violencia 0 desde los 0 años. Entrevista en Lidia Puigvert. 28-71. *Revista aula infantil*.
- Elster, John. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona. España: Paidós Ibérica.
- Estefanía Fernández. (2017). Social interacciones of the instrumental dimensión in interactive groups. *Dilemas contemporáneos-educación política y valores*, 4(3).
- European Commission. (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM\(2006\)481&lang=es](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM(2006)481&lang=es)
- European Commission. (2011). *Added value of research, innovation and science portfolio*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/MEMO_11_520

- European Commission. (2017). *SALEACOM. Overcoming Inequalities in Schools and Learning Communities: Innovative Education for New Century*. <https://cordis.europa.eu/project/id/645668/es>
- European Commission. (2017). *Structural indicators for inclusive systems in and around schools: Analytical report*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/200506>
- European Commission. (2018). *SOLIDUS: Solidarity in European societies: Empowerment, social justice and citizenship*. <https://cordis.europa.eu/project/id/649489>
- European Commission. (2021). *Ethics in Social Science and Humanities*.
- European Commission. (2023). *ALLINTERACT. Widening and diversifying citizen engagement in science (H2020)*. <https://allinteract.eu/about/>
- Fernández, Estefanía. (2014). Cultural intelligence in interactive groups: A case study in La Pradera Learning Community in Valsain (Segovia). *ALOMA-Revista de psicología ciències de l'educació i de l'esport*, 32(2), 85-94.
- Fernández, Estefanía. (2015a). Creation of meaning in interactive groups. *Revista ciencias pedagógicas e innovación*, 3(1), 75-80.
- Fernández, Estefanía. (2015b). The Purposes of the dialogue in interactive groups. *Espiral- Cuadernos del profesorado*, 8(17), 27-34.
- Ferry, Magnus. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: Development during 2005-2016. *Physical education and sport pedagogy*, 23(4), 358-370. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441392>
- Figueras, Sara; Jordi Calvo y Marta Capllonch. (2014). Prevention and conflict resolution in Physical Education from the perspective of the adult members of the educational community in learning communities. *Retos- nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 168-173.
- Fink Chorzempa, Barbara y Steve Graham. (2006). Primary-grade teachers 'use of within- class ability grouping in reading. *Journal of educational psychology*, 98(3), 529-541. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.529>

- Fisher, Douglas; Virginia Roach y Nancy Frey. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63- 78. <https://doi.org/10.1080/13603110010035843>
- Fitch, Frank. (2003). Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students' changing sense of self. *Urban Review*, 35(3), 233-252. <https://doi.org/10.1023/A:1025733719935>
- Fitzpatrick, Sally y Kay Bussey. (2014). The Role of Perceived Friendship Self-efficacy as a Protective Factor against the Negative Effects of Social Victimization. *Social Development*, 23(1), 41-60. <https://doi.org/10.1111/sode.12032>
- Flashman, Jennifer. (2012). Academic Achievement and Its Impact on Friend Dynamics. *Sociology of Education*, 85(1), 61-80. <https://doi.org/10.1177/0038040711417014>
- Flecha, Ainhoa. (2012). Educación y prevención de la violencia de género en menores. *Géneros*, 1(2), 188-211.
- Flecha, Ainhoa; Lidia Puigvert y Giomar Redondo. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismos*, 6, 107-120. <https://doi.org/10.14198/fem.2005.6.08>
- Flecha, Ainhoa; Patricia Melgar; Esther Oliver y Cristina Pulido. (2010). Preventive socialization in Learning Communities. *Revista universitaria de formación del profesorado.-Rifop*, 67, 89-100.
- Flecha, Ramón. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, Ramón. (2015). *INCLUD-ED Consortium. Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*, 129. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, Ramón. (2017). *IMPACT-EV: Evaluating the impact and outcomes of European SSH research* (7th Framework Program, Socio-economic Sciences and Humanities. Project No 613202).

- Flecha, Ramón. (2021). Second-Order Sexual Harassment: Violence Against the Silence Breakers Who Support the Victims. *Violence Against Women*, 27(11), 1980-1999. <https://doi.org/10.1177/1077801220975495>
- Flecha, Ramón. (2022). *La sociedad dialógica. La sociología que gusta y usan personas de ciencia y ciudadanía*. Hipatia Press Association.
- Flecha, Ramón y Beatriz Villarejo. (2015). Critical Pedagogy: An Approach to the Real Right of Education. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 4(2), 87-100.
- Flecha, Ramón y Carme García. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72- 76.
- Flecha, Ramón; Jesús Gómez y Lidia Puigvert. (2010). *Teoría sociológica contemporánea*. Paidós Ibérica
- Flecha, Ramón; Julio Vargas y David Davila. (2012). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación Workaló. *Revista De Relaciones Laborales*, 11. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.5079>
- Flecha, Ramón; Lidia Puigvert y Oriol Ríos. (2013). The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and multidisciplinary journal of social sciences-rimcis*, 2(1), 88-113. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>
- Flecha, Ramón y Marta Soler. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, Ramón; Rocío García y Rima Rudd. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European journal of education*, 46(2), 209-218. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01476.x>
- Freire, Paulo. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires. Argentina: Siglo veintiuno editores

- Freire, Paulo. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo. Brasil: Paz y tierra.
- Freire, Paulo. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid. España: Morata.
- Freire, Paulo. (2009). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. España: El Roure.
- Freire, Paulo. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Fundación ANAR. (2021). *La opinión de los estudiantes. III Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos en Tiempos de Pandemia 2020 y 2021*. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7603
- Gairal, Regina; Elena Duque; Mimar Ramis-Salas y Rosa Valls. (2022). 'My friends are like my family': The positive impact of high-quality friendships on former foster care youth. *Children & Society*, 37(6), 1829-1845. <https://doi.org/10.1111/chso.12683>
- Gallardo, Laura O. ; Ángel Barrasa y Fabricio Guevara. (2016). Positive Peer Relationships and Academic Achievement Across Early and Midadolescence. *Social Behavior and Personality*, 44(10), 1637-1648. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.10.1637>
- Galton, Maurice; Linda Hargreaves y Toni Piel. (2009). Group work and whole-class teaching with 11- to 14-year-Olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 119-140. <https://doi.org/10.1080/03057640802701994>
- García, Carme; Laura Ruiz y Miguel Ángel Comas. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. <https://doi.org/10.4471/remie.2018.4188>

- García, Carme; Regina Gairal; Ariadna Munte y Teresa Plaja. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home childcare: Creation of new meanings through classic literature. *Child & family social work*, 23(1), 62-70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>.
- García, Carme; Teresa Morlà y Vladia Ionescu. (2018). Dreams of Higher Education in the Mediterrani School Through Family Education. *Frontiers in Education*, 3(79). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00079>
- Gail. M. Elmore y E. Scott Hueber. (2010). Adolescents' Satisfaction with School Experiences: Relationships with Demographics, Attachment Relationships, and School Engagement Behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- García, Juan; Sandra López y M^a Carmen Sánchez. (2021). Volunteers 'Interactions through Interactive Groups and Educational Success. *International journal of sociology of education*, 10(1). <https://doi.org/10.17583/rise.2021.6043>
- García, Lars Bonell y Oriol Ríos. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191. <https://doi.org/10.1080/02660830.2014.11661665>
- García, Luis; Javier Sevil; Alberto Aibar; Berta Murillo y José A. Julián. (2017). Effectiveness of «target» strategies on perceived motivational climate in physical education. *South African Journal for Research in Sport Physical Education and Recreation*, 39(3), 15-28.
- García, Rocío. (2012). Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning. *International journal of educational psychology*, 1(1), 51-69. <https://doi.org/10.4471/ijep.2012.04>
- García, Rocío; Aitor Gómez; Silvia Molina y Vladia Ionescu. (2017). Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning. *Australian journal of teacher education*, 42(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>

- García, Rocío; Fidel Molina y Silvia Molina. (2018). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 701-716. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>
- García, Rocío; Garazi López de Aguilera, María Padrós y Mimar Ramis-Salas. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- García, Rocío y Javier Díez. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European educational research journal*, 14(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- García, Rocío; Lourdes Villardón; Zoe Martínez y Jesús Marauri. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- García, Rocío; Silvia Molina y Esther Roca. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students With Disabilities in Special Schools. *Frontiers in psychology*, 1744 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>
- Gatt, Suzanne; Ignasi Puigdemívol y Silvia Molina. (2010). Mead's Contributions to Learner's Identities. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 223-238.
- Gatt, Suzanne; Mikko Ojala y Marta Soler. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International studies in sociology of education*, 21(1), 33-47. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>
- Gázquez, José Jesús; María del Carmen Pérez y José Juan Carrión. (2011). School Climate and Conflict Resolution According to the Students: A European Study. *Revista De Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gest, Scott D.; Kelly L. Rulison; Alice J. Davidson y Janet A. Welsh. (2008). A reputation for success (or failure): The association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary

- grades. *Developmental psychology*, 44(3), 625–636.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.625>
- Ghaith, Ghazi. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93.
<https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>
- Gil Madrona, Pedro y Juan Carlos Pastor. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en Educación Física: El estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133-158.
- Giner, Elisenda. (2013). *Amistad deseada*. Barcelona. España: Hipatia Editorial.
- Giner, Elisenda. (2018). *Amistades Creadoras*. España: Hipatia Press.
<https://doi.org/10.17583/978-84-940052-4-4>
- Gisbert, Verónica. (2022). La violencia en el deporte un reto societario. Guía de actividad física, deporte y salud para policías locales. Coord. por Víctor Agulló. 303-312.
- Gómez, Aitor. (2014). How Friendship Generates Key Research Questions That Help to Overcome Gender-Based Violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 934-940.
<https://doi.org/10.1177/1077800414537220>
- Gómez, Aitor; Gregor Sites y María Tejedor. (2012). Contributing to Social Transformation Through Communicative Research Methodology. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57. <https://doi.org/10.4471/qre.2012.02>
- Gómez, Aitor; Lidia Puigvert y Ramón Flecha. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gómez, Aitor; María Padrós; Oriol Ríos; Liviu-Catalin Mara y Tepora Pukepuke. (2019). Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case. *Frontiers in Education*, 4(9), 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00009>
- Gómez, Aitor y John Horford. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 21-29.

- Gómez, Jesús. (2008). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona. España: El Roure.
- Gómez, Jesús. (2015). *Radical Love: A Revolution for the 21st Century*, Peter Lang Publishing.
- Gómez, Jesús; Antonio Latorre; Montse Sánchez y Ramón Flecha. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure.
- Goodenow, Carol y Kathleen E. Grady. (1993). The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of experimental education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Gottfredson, Gary D.; Denise C. Gottfredson; Allison Ann Payne y Nisha C. Gottfredson. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Grimminger, Elke. (2011). Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 317-337. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.546834>
- Gregory, Anne; Dewey Cornell; Xitao Fan; Peter Sheras; Tse-Hua Shih y Francis Huang. (2010). Authoritative School Discipline: High School Practices Associated With Lower Bullying and Victimization. *Journal of educational psychology*, 102(2), 483-496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Gremmen, Mariola C.; Kornelis Dijkstra; Christian Steglich y René Veenstra. (2017). First Selection, Then Influence: Developmental Differences in Friendship Dynamics Regarding Academic Achievement. *Developmental psychology*, 53(7), 1356-1370. <https://doi.org/10.1037/dev0000314>
- Gremmen, Mariola C.; Yvonne H.M. van den Berg; Christian Steglich; René Veenstra y Jan Kornelis Dijkstra. (2018). The importance of near-seated peers for elementary students' academic engagement and achievement. *Journal of*

Applied Developmental Psychology, 57, 42-52.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.004>

Grütter, Jeanine; Luciano Gasser; Antonio Zuffianò y Bertolt Meyer. (2018). Promoting Inclusion Via Cross-Group Friendship: The Mediating Role of Change in Trust and Sympathy. *Child development*, 89(4), e414-e430.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12883>

Habermas, Jürgen. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid. España: Taurus humanidades.

Habermas, Jürgen. (1998). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid. España: Taurus humanidades.

Hager, Lisa y Aaron Beighle. (2006). Promoting Physical Activity through Physical Education: Increasing Parental Involvement. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(1), 28-31.

Hall Smith, Paige; Jacquelyn W. White y Lindsay J. Holland. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93(7), 1104-1109.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.93.7.1104>

Hallam, Susan y Judith Ireson. (2007). Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements. *British educational research journal*, 33(1), 27-45.
<https://doi.org/10.1080/01411920601104342>

Hallinan, Maureen. (1996). Track mobility in secondary school. *Social forces*, 74(3), 983-1002. <https://doi.org/10.2307/2580389>

Hanushek, Eric A. y Ludge Woessmann. (2005). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *IDEAS Working Paper Series from RePEc*, 116(510).
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>

Harkaitz, Zubiri; Ana Vidu; Oriol Ríos y Teresa Morla. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

- Harper, Gary W.; M. Margaret Dolcini; Shira Benhorin; Susan E. Watson y Cherrie B. Boyer. (2014). The Benefits of a Friendship-Based HIV/STI Prevention Intervention for African American Youth. *Youth & Society*, 46(5), 591-622. <https://doi.org/10.1177/0044118X12444210>
- Harrison, Hannah M. y Annette M. La Greca. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_5
- Hart, Juliet E.; Kim W. Fisher; Natasha O'Connell y Kimberlee Franco. (2019). Promoting upstander behavior to address bullying in schools. *Middle School Journal*, 50(1), 6A- 11,6A. <https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1550377>
- Hartup, Willard W. (1992). Having Friends, Making Friends y Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. *Eric, digest*, 1-5.
- Hartup, Willard W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child development*, 67(1), 1-13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hartup, Willard W.; Brett Laursen; Mark I. Stewart y Amy Eastenson. (1988). Conflict and the Friendship Relations of Young-Children. *Child development*, 59(6), 1590-1600. <https://doi.org/10.2307/1130673>
- Hartup, Willard W. y Nan Stevens. (1997). Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological bulletin*, 121(3), 355-370. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- Hartup, Willard W. y Nan Stevens. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00018>
- Hazen, Nancy; Betty Black y Faye Fleming-Johnson. (1984). Social Acceptance—Strategies Children use and how Teachers can Help Children Learn them. *Young Children*, 39(6), 26-36.
- Hearn, Jeff. (2012). A multi-faceted power analysis of men's violence to known women: From hegemonic masculinity to the hegemony of men. *Sociological Review*, 60(4), 589-610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02125.x>

- Herrero, Carlos y María Brown. (2010). Distributed Cognition in Community-Based Education. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 253-268.
- Hess, Robyn; Amy Molina y Elizabeth Kozleski. (2006). Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making. *British journal of special education*, 33(3), 148-157. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00430.x>
- Hodges, Ernest V. E. ; Michael Boivin; Frank Vitaro y William M. Bukowski. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental psychology*, 35(1), 94-101. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- Howes, Carollee; Alison Wishard Guerra; Alison Fuligni; Eleanor Zucker; Linda Lee; Nora B. Abregon y Asha Spivak. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early childhood research quarterly*, 26(4), 399-408. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.004>
- Huéscar, Elisa; Jose Antonio Andrés y Juan Antonio Moreno-Murcia. (2020). Effect of autonomy support and dialogic learning on school children's physical activity and sport. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(3), 402-409. <https://doi.org/10.1111/sjop.12637>
- Husni, Hayuni; Lokot Daulay y Salman Hasibuan. (2020). Effect of Family Literacy Program Towards the Improvement of Parental Involvement in Early Childhood Education. *Proceedings of the international conference on early childhood education and parenting*, 454, 131-136.
- Hill, Nancy E. y Diana F. Tyson. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hwan, Kim Seung y Cho Mihye. (2020). Structural Relationships con Physical Education Teacher-Trust, Physical Education Learning Motivation, and Satisfaction of Physical Education Class in High School Female Students. *Journal of Korean Physical Education Association for Girls and Women*, 34(2), 33-48. <https://doi.org/10.16915/jkapesgw.2020.6.34.2.33>

- Ingram, Katherine M.; Jordan P. Davis; Dorothy L. Espelage; Tyler Hatchel; Gabriel J. Merrin; Alberto Valido y Cágil Torgal. (2019). Longitudinal associations between features of toxic masculinity and bystander willingness to intervene in bullying among middle school boys. *Journal of School Psychology*, 77, 139-151. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.007>
- Ireson, Judith S. H. y C. H. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal*, 31(4), 443-458. <https://doi.org/10.1080/01411920500148663>
- Jaakkola, Timo; Sami Yli-Piipari; Vassilis Barkoukis y Jarmo Liukkonen. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1100209>
- James, William H.; Carolyn West y Eduardo Armijo. (2000). Youth dating violence. *Adolescence*, 35(139), 455-465.
- Jeynes, William. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Johnson, David W. y Roger T. Johnson. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales De Psicología*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, David W.; Roger T. Johnson y Mary Beth Stanne. (1989). Impact of Goal and Resource Interdependence on Problem-Solving Success. *Journal of Social Psychology*, 129(5), 621-629. <https://doi.org/10.1080/00224545.1989.9713780>
- Joanpere, Mar y Teresa Morla. (2019). New Alternative Masculinities, Struggle within and for the Feminism in Higher Education. *Mcs-Masculinities and Social Change*, 8(1), 44-65. <https://doi.org/10.17583/MCS.2019.393>
- Juster, Jane N. y John Durrett. (2003). ¿Does Educational Placement Matter in la Performance of Students with Disabilities? *Eric*.
- Kandel, Eric. (2012). *En busca de la memoria*. Madrid. España: Conocimiento.

- Kandel, Eric. (2021). *La nueva biología de la mente. Qué nos dicen los trastornos cerebrales sobre nosotros mismos*. Barcelona. España: Paidós.
- Karabenick, Stuart A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary educational psychology*, 28(1), 37-58. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00012-7](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00012-7)
- Khalfaoui, Andrea; Rocío García-Carrión; Lourdes Villardón y Elena Duque. (2020). Help and Solidarity Interactions in Interactive Groups: Case Study with Roma and Immigrant Preschoolers. *Social sciences-basel*,9(7),116. <https://doi.org/10.3390/socsci9070116>
- Kindermann, Thomas A. y Ellen A. Skinner. (2009). How do naturally existing peer groups shape children's academic development during sixth grade? *International Journal of Developmental Sciences*, 3(1), 27-38. <https://doi.org/10.3233/DEV-2009-3105>
- Kindermann, Thomas A. y Scott D. Gest. (2009). Assessment of the peer group: Identifying naturally occurring social networks and capturing their effects. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 100-117.
- Kirk, David. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational philosophy and theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Kudláček, Martin; Ondrej Jesina y Pat Flannagan. (2010). European Inclusive Physical Education Training. *Postepy Rehabilitacji*, 3(1),14-17. <https://doi.org/10.2478/v10029-010-0003-6>
- LaFontana, Kathryn M. y Antonius H. Cillessen. (2010). Developmental Changes in Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence. *Social development*, 19(1), 130- 147. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x>
- Laninga-Wijnen, Lydia; Allison M. Ryan; Zeena Harakeh; Huiyoung Shin y Wilma AM. Vollebergh. (2018). The Moderating Role of Popular Peers' Achievement Goals in 5th-and 6th-Graders' Achievement-Related Friendships: A Social Network Analysis. *Journal of educational psychology*, 110(2), 289-307. <https://doi.org/10.1037/edu0000210>

- Laninga-Wijnen, Lydia; Mariola C. Gremmen; Jan Kornelis Dijkstra; René Veenstra; Wilma A. M. Vollebergh y Zeena Harakeh. (2019). The Role of Academic Status Norms in Friendship Selection and Influence Processes Related to Academic Achievement.
- Lee, Jung-Sook y Natasha K Bowen.(2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Lee, Pei-Wen. (2007). Bridging Cultures: Understanding the Construction of Relational Identity in Intercultural Friendship. *Journal of Intercultural Communication Research*,35(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/17475740600739156>
- León, Susana; Beatriz Villarejo; Garatzi López de Aguilera y Lidia Puigvert. (2020). Propelling Children's Empathy and Friendship. *Sustainability*, 12(18), 72-88. <https://doi.org/10.3390/su12187288>
- Levin, Henry. (2001). The international handbook of school effectiveness research. *Comparative education review*, 45(1), 168-170. <https://doi.org/10.1086/447658>
- Lleixa, Teresa; Susanna Soler y Pedrona Serra. (2020). Gender perspective in the training of Physical Education teachers. *Retos-nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 37, 634-642.
- Locke, Benjamin D. y James R. Mahalik. (2005). Examining masculinity norms, problem drinking, and athletic involvement as predictors of sexual aggression in college men. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 279-283. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.279>
- López, Garazi y Ramón Flecha. (2021). Dialogic Literary Gatherings: Social and personal transformations. *Guiniguada*, 30,30-39.
- López, Víctor. (2012). Physical Education Didactics, Inequalities and Social Transformation. *Estudios Pedagógicos*, 38, 155-176.
- López, Víctor; José Manuel García; Ana De Miguel; Marta González; Esther López; Roberto Monjas; Darío Pérez y Mayte Archilla. (2005). When do we have little prestige? View the beam in the eye itself internal causes and reflections on the

- status of physical education. *Retos-nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 8, 11-18.
- Lotan, Rachel. (2006). Teaching teachers to build equitable classrooms. *Theory into practice*, 45(1), 32-39. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4501_5
- Lucas, Samuel R. y Mark Berends. (2002). Sociodemographic diversity, correlated achievement, and de facto tracking. *Sociology of education*, 75(4), 328-348. <https://doi.org/10.2307/3090282>
- Luciano Gasser, Jeanine Grütter, Alois Buholzer y Alexander Wettstein. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003>
- Marauri, Jesús; Beatriz Villarejo y Rocío García. (2020). Dialogic Theological Gatherings in Primary Education: Religious Education in a Dialogic Space. *Hse-social and education history*, 9(2), 201-223. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4914>
- Marcenaro, Óscar David y Luis Alejandro López. (2017). The Influence of the Gap Between Parental and Their Children's Expectations on Children's Academic Attainment. *Child Indicators Research*, 10(1), 57-80. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9361-z>
- Martín, Montse y Oriol Ríos. (2014). Conflict prevention and resolution in physical education according to pupils' perspective. *Retos-nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, (25), 162-167.
- Martínez, Alejandro y Joan Faus. (2018). Bullying en schools and Physical Education: En systematic review. *Retos nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 412-419.
- Martín, Noemí y Itxaso Tellado. (2012). Gender violence and community resolution of conflicts in the educational centers. *Géneros. Multidisciplinary journal of gender studies*, 1(3), 300-319. doi:10.4471/generos.2021.14

- Mayes, Linda C. y Donald J. Cohen. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de Estudios Infantiles un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid. España: Alianza.
- McGregor, Gail y Timm Vogelsberg. (1998). Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practices about Inclusive Schooling. *Eric*, 192.
- McNamara Barry, Carolyn; Stephanie D. Madsen; Larry J. Nelson; Jason S. Carroll y Sarah Badger. (2009). Friendship and Romantic Relationship Qualities in Emerging Adulthood: Differential Associations with Identity Development and Achieved Adulthood Criteria. *Journal of Adult Development*, 16(4), 209-222. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9067-x>
- Mead, George H. (1993). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona. España: Paidós Ibérica.
- Meeussen, Loes; Filip Agneessens; Ellen Delvaux y Karen Phaet. (2018). Ethnic diversity and value sharing: A longitudinal social network perspective on interactive group processes. *British journal of social psychology*, 57(2), 428-447. <https://doi.org/10.1111/bjso.12237>
- Melgar, Patricia. (2015). Interactive groups in early childhood education: First step for educational success. *Intangible capital*, 11(3), 316-332. <https://doi.org/10.3926/ic.658>
- Melgar, Patricia; Gemma Geis-Carreras; Ramón Flecha y Marta Soler. (2021). Fear to retaliation: The most frequent reason for not helping victims of gender violence. *RIMCIS:Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 10(2), 31-50. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2021.8305>
- Melgar, Patricia; Miguel Ángel Pulido y Beatriz Valverde. (2016). Modelo dialógico de prevención de conflictos. *Revista Padres y Maestros*, (367), 32-37. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.006>
- Meleady, Rose y Marieke Vermue. (2019). The effect of intergroup contact on solidarity-based collective action is mediated by reductions in SDO. *Journal of Applied Social Psychology*, 49(5), 307-318. <https://doi.org/10.1111/jasp.12586>

- Mercer, Neil. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona. España: Paidós Ibérica.
- Mercer, Neil; Linda Hargreaves y Rocío García. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Barcelona. España: Hipatia Press.
- Miell, Dorothy y Raymond MacDonald. (2001). Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on musical composition. *Social Development*, 9(3), 348-369. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00130>
- Millen, Kaitlyn; Brittany Dorn y John L. Luckner. (2019). Friendships and Self-Determination Among Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 163(5), 576-595. <https://doi.org/10.1353/aad.2019.0004>
- Miralles, Eva Nieves. (2021). *La socialización preventiva de la violencia en la etapa educativa de 0-3 años Un estudio de caso*. Universidad Rovira i Virgili.
- Mncube, Vusi. (2010). Parental involvement in school activities in South Africa to the mutual benefit of the school and the community. *Education as change*, 14(2), 233- 246. <https://doi.org/10.1080/16823206.2010.522061>
- Molina, Silvia. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Universidad de Barcelona.
- Molina, Silvia; Jesús Marauri; Adrian Aubert y Ramón Flecha. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Molloy, Lauren E.; Scott D. Gest y Kelly L. Rulison. (2011). Peer Influences on Academic Motivation: Exploring Multiple Methods of Assessing Youths' Most «Influential» Peer Relationships. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 13-40. <https://doi.org/10.1177/0272431610384487>
- Monzonis, Nuria y Marta Capllonch. (2014). Physical education in the achievement of social and citizen competence. *Retos nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 180-185.
- Muntaner, Jordi; Carmen Pinya y Begoña De la Iglesia. (2015). Assessment of Interactive Groups From The Inclusive Education Paradigm. *Revista electrónica*

- interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 141-159.
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>
- Myklebust, Jon. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British journal of special education*, 33(2), 76-81. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x>
- Navarro, Diego; Teresa Gómez; María Padrós Cuxart y Esther Roca. (2021). Dialogic Learning Environments That Enhance Instrumental Learning and Inclusion of Students With Special Needs in Secondary Education. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662650>
- Navarro, Raúl; Santiago Yubero y Elisa Larranaga. (2018). A Friends is a Treasure and May Help You and to Face Bullying. *Frontiers for Youngs Minds*, 13,14.
- Nazareno, Elias; Ana Vidu; Guimóar Merodio y Rosa Valls. (2022). Men Tackling Isolating Gender Violence to Fight against Sexual Harassment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 1924. <https://doi.org/10.3390/ijerph19041924>
- Neil Mercer y Claire Sams. (2006). Teaching children how to use language to solve maths problems. *Language and Education*, 20(6), 507-528. <https://doi.org/10.2167/le678.0>
- Newcomb, Andrew F. y Catherine L. Bagwell. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 117(2), 306-3. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306>
- Newcomb, Andrew. F. y Judith E. Brady. (1982). Mutuality in Boys Friendship Relations. *Child development*, 53(2), 392-395. <https://doi.org/10.2307/1128981>
- Newcomb, Andrew F.; Judith E. Brady y William W. Hartup. (1979). Friendship and Incentive Condition as Determinants of Childrens Task-Oriented Social-Behavior. *Child development*, 50(3), 878-881. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1979.tb02440.x>
- Oberle, Eva y Kimberly A. Schonert-Reichl. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control, and math achievement in early adolescence. *Journal of*

- Applied Developmental Psychology*, 34(1), 45-51.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.09.003>
- O'connell, Paul; Debra Pepler y Wendy Craig. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, 22(4), 437-452.
<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Okada, Ryo. (2007). Motivational analysis of academic help-seeking: Self-determination in adolescents' friendship. *Psychological reports*, 100(3), 1000-1012.
<https://doi.org/10.2466/PRO.100.3.1000-1012>
- Olaya, Javier; Miguel García; Salvador García y Alberto Ferriz. (2020). Interactive Groups in Physical Education: In Teaching Experience in Secondary Education. *Retos nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 369-374.
- Olin Wright, Erik. (2014). *Construyendo utopías reales*. Madrid. España: Ediciones Akal.
- Oliver, Esther. (2014). Zero Violence Since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908.
<https://doi.org/10.1177/1077800414537215>
- Oliver, Esther; Lena de Botton; Marta Soler y Bárbara Merrill. (2011). Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 267-276. <https://doi.org/10.1177/1077800410397805>
- Oliver, Esther; Marta Soler y Ramón Flecha. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British journal of sociology of education*, 30(2), 207-218. <https://doi.org/10.1080/01425690802700313>
- Oliver, Esther y Rosa Valls. (2004). *Violencia de Género: Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona. España: El Roure.
- Oliver, Esther y Suzanne Gatt. (2010). From power-related communicative acts to dialogic communicative acts in classrooms organised in interactive groups. *Revista signos*, 43, 279-294. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002>
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de <https://www.refworld.org.es/category,REFERENCE,WHO,,54aa900a4,0.html>

- Ondra, Pesout y John Nietfeld. (2021). The Impact of Cooperation and Competition on Metacognitive Monitoring in Classroom Context. *The Journal of Experimental Education*, 89(2), 237-258. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1751577>
- ONU. (2015). *Objetivo de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. <https://research.un.org/es/docs/dev/2000-2015>
- ONU. (2015b). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Ordóñez-Sierra, Rosario y Margarita Rodríguez. (2016). Interactive groups as didactic methodology in secondary education: Case study at a school in Learning Community center. *Revista de investigación en educación*, 14(2), 141-155.
- Oriña, M. Minda; W. Andrew Collins; Jeffry A. Simpson; Jessica E. Salvatore; Katherine C. Haydon y John S. Kim. (2011). Developmental and Dyadic Perspectives on Commitment in Adult Romantic Relationships. *Psychological Science*, 22(7), 908- 915. <https://doi.org/10.1177/0956797611410573>
- Oro, Bernat y Javier Diez-Palomar. (2018). Learning of Digital Competences in Vulnerable Groups through Interactive Groups. *RASP-Research on ageing and social policy*, 6(1), 53-81. <https://doi.org/10.17583/rasp.2018.3120>
- Ortí, Joan. (2003). La resolución de conflictos en la educación física. *Tándem : didáctica de la educación física.*, 13, 40-50.
- Osher, David; Kevin P. Dwyer; Shane R. Jimerson y Jacqueline A. Brown. (2012). *Developing Safe, Supportive, and Effective Schools Facilitating Student Success to Reduce School Violence*. New York, EEUU: Routledge.
- Otutubikey, Chimaraoke. (2008). Masculinity scripts and abstinence-related beliefs of rural Nigerian male youth. *Journal of sex research*, 45(3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/00224490802204472>
- Padrós, María. (2012). Modelos de Atractivo Masculinos en la Adolescencia. *Masculinidades y cambio social*, 1(2), 165-183. doi:10.4471/MCS.2012.10
- Padrós, María; Adriana Aubert y Patricia Melgar. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género/Models to attract adolescents. Preventive socialization duties of gender violence. *Pedagogía Social*, 17, 73-82.

- Park, Kaung suk. (2011). The casual relationships among physical education teacher-trust, learning motivation and physical education attitude for high school students. *Korean Association of Sport Pedagogy*, 18(2), 65-77.
- Peirats, José y María López. (2013). Interactive groups as strategy teaching in the attention to diversity. *Ensayos-revista de la facultad de educación de Albacete*, 28,197-211.
- Pérez, Eva. (2016). *Valor educativo del deporte en edad escolar. Los entrenadores como transmisores de valores y contravalores en las competiciones deportivas en edad escolar. Un análisis de los juegos deportivos en la provincia de Valencia*. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España.
- Pérez, Rubén. (2014). *Los Grupos interactivos en Educación Física. Procedimientos para su aplicación*. <https://amieedu.org/actascimie14/?cat=4>
- Pérez, Rubén; Rubén Rodríguez; Cristina Rabanaque; David Llucián; Fátima Serra e Ismael Donet. (2022). Evaluación de los grupos interactivos en Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 76, 35-42.
- Poortvliet, Marijn y Céline Darnon. (2010). Toward a More Social Understanding of Achievement Goals: The Interpersonal Effects of Mastery and Performance Goals. *Current Directions in Psychological Science*, 19(5), 324-328. <https://doi.org/10.1177/0963721410383246>
- Puigvert, Lidia. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona. España: El Roure.
- Puigvert, Lidia. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence: Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 839-843. <https://doi.org/10.1177/1077800414537>
- Puigvert, Lidia; Miranda Christou y John Holford. (2012). Critical Communicative Methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge journal of education*, 42(4), 513-526. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.733341>
- Pulido, Cristina y Brigita Zepa. (2010). The interactive interpretation of texts through dialogic literary gatherings. *Revista signos*, 43, 295-309. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>

- Quinn, Beth A. (2002). Sexual harassment and masculinity. The power and meaning of «girl watching». *Gender & Society*, 16(3), 386-402.
<https://doi.org/10.1177/0891243202016003007>
- Quiterio, Ana Luisa. Assessment for learning in Physical Education: Its emergent relationships with motor competence development and intrinsic motivation toward physical literacy. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 20(2-3), 213-234. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2018.213-234>
- Racionero, Sandra. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology society & education*, 2(1), 71-82.
- Racionero, Sandra. (2018). Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. *Revista de fomento social*, 289. 43-63.
<https://doi.org/10.32418/rfs.2018.289.1434>
- Racionero, Sandra; Leire Ugalde; Lidia Puigvert y Emilia Aiello. (2018). Reconstruction of Autobiographical Memories of Violent Sexual-Affective Relationships Through Scientific Reading on Love: A Psycho-Educational Intervention to Prevent Gender Violence. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01996>
- Racionero, Sandra y María Padrós. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Racionero, Sandra y Rosa Valls. (2007). Dialogic Learning: A Communicative Approach to Teaching and Learning. *The praeeger handbook of education and psychology*, 3, 548-557.
- Racionero, Sandra; Sara Ortega; Rocío García y Ramón Flecha. (2012). *Aprendiendo Contigo*. Hipatia. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.11>
- Rambaran, J. Ashwin; Andrea Hopmeyer; David Schwartz; Christian Steglich; Daryaneh Badaly y René Veenstra. (2017). Academic Functioning and Peer Influences: A Short-Term Longitudinal Study of Network-Behavior Dynamics in Middle Adolescence. *Child development*, 88(2), 523-543.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12611>

- Ramis, Mimar y Liga Krastina. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Redondo, Giomar. (2016). Dialogic Leadership and New Alternative Masculinities: Emerging Synergies for Social Transformation. *Masculinities & Social Change*, 5(1), 70-91. <https://doi.org/10.17583/MCS.2016.1929>
- Redondo, Gisela; Javier Díez; Roger Campdepadrós y Teresa Morla. (2020). Communicative Methodology: Contributions to Social Impact Assessment in Psychological Research. *Frontiers in Psychology*, 11, 286. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00286>
- Renta, Ana Inés; Adriana Aubert y Juana María Tierno. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 481-505.
- Reyes, María R.; Marc A. Brackett; Susan E. Rivers; Mark White y Peter Salovey. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Ríos, Oriol; Lidia Puigvert; Paquita Sanvicén y Adriana Aubert. (2019). Promoting zero violence from early childhood: A case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Ríos, Oriol; Mimar Ramis; Juan Carlos Pena y Sandra Racionero. (2021). Alternative Friendships to Improve Men's Health Status. The Impact of the New Alternative Masculinities' Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2188. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042188>
- Ríos, Oriol y Miranda Christou. (2010). Beyond sexism in language. Communicative acts in sexual and affective relationships among teenagers. *Revista Signos*, 43, 311-326. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400004>
- Robinson, Kerry H. (2005). Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: Issues of identity, power and popularity in secondary schools. *Gender and Education*, 17(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/0954025042000301285>

- Roca, Esther. (2018). *Impacto Científico, Político y Social de la Formación del Profesorado Basada en Actuaciones Docentes de Éxito: El caso de la tertulia pedagógica dialógica "A hombros de los Gigantes" de Valencia*. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/137037>
- Roca, Esther; Aitor Gómez y Ana Burgués. (2015). Luisa, Transforming Personal Visions to Ensure Better Education for All Children. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843-850. <https://doi.org/10.1177/1077800415614026>
- Roca, Esther; Ana Inés Renta; Fernando Marhuenda y Ramón Flecha. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia "On Giants' Shoulders". *Sustainability*, 13 (8). <https://doi.org/10.3390/su13084275>
- Roca, Esther; Elena Duque; Oriol Ríos y Mimar Ramis. (2021). The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.601424>
- Rodríguez, Alfonso; Teresa Morlà; María Vieites y Laura Ruiz. (2022). Improving students' academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: a Mexican case study. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 235-254.
- Rodríguez, Francesc; Lourdes Rué y Laura López. (2013). Situating the Communicative Methodology of Research in the Context of Public Science. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 307-322. <https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.307>
- Rogoff, Barbara. (1993). *Aprendices de pensamiento*. Barcelona. España: Paidós.
- Roussel, Peggy; Andrew J. Elliot y Roger Feltman. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school subcontexts. *Elementary School Journal*, 101(5), 511-528. <https://doi.org/10.1086/499685>
- Roussel, Peggy; Andrew J. Elliot y Roger Feltman. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21(3), 394-402. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.003>

- Ruiz Omeñaca, Jesús Vicente. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física: Cómo promover la sensibilidad moral y el comportamiento ético en las actividades físicas y deportivas*. <http://hdl.handle.net/11162/60921>
- Rodríguez, Roseli; Lars Bonell; Marcos Castro y Esther Oliver. (2021). “Three Steps Above Heaven? ¿Really? That’s All Tactic!” New Alternative Masculinities Dismantling Dominant Traditional Masculinity’s Strategies. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.673829>
- Roy F. Baumeister, Jennifer D. Campbell, Joachim I. Krueger y Kathleen D. Vohs. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science, Journal Article*, 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Rubin, Kenneth H.; Julie C. Wojslawowicz; Linda Rose-Krasnor; Cathryn Booth-LaForce y Kim B. Burgess. (2006). Best friendships de Shy/Withdrawn Children: Prevalencia, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 139- 156. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Rutter, Michael. (1983). School effects on pupil progress- research findings and policy implications. *Child development*, 54(1), 1-29. <https://doi.org/10.2307/1129857>
- Ryan, Allison. (2003). The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child development*, 72(4), 1135-1150. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338>
- Ryan, Allison y Sungok Serena Shim. (2012). Changes in Help Seeking From Peers During Early Adolescence: Associations With Changes in Achievement and Perceptions of Teachers. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1122-1134. <https://doi.org/10.1037/a0027696>
- Ryan, Richard M. y Edward L. Deci. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, Richard M. y Edward L. Deci. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. *Handbook of motivation at school*, 171-195. New York: EEUU. Routledge

- Saarento, Silja; Antti Kärnä; Ernest V.E.Hodges y Christina Salmivalli. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*(3), 421-434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Saarento, Silja y Christina Salmivalli. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives, 9*(4), 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Salceda, Marifa; Ana Vidu; Adriana Aubert y Esther Roca. (2020). Dialogic Feminist Gatherings: Impact of Preventive Socialization of Gender-Based Violence on Adolescent Girls in Out-of-Home Care. *Social sciences-basel, 9*(8). <https://doi.org/10.3390/socsci9080138>
- Salmivalli, Christina; Marinus Voeten y Elisa Poskiparta. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sánchez Aroca, Montse. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard educational review, 69*(3), 320-335. <https://doi.org/10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831>
- Sancho, Eva María. (2016). El club de valientes. *Cuadernos de Pedagogía, 468*, 58-61.
- Sancho, Eva María y Cristina Pulido. (2016). El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. *Padres y maestros, (367)*, 38-41. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.007>
- Schubert, Tinka y Rosa Valls. (2015). Análisis de Contenido de las Interacciones Online de las Adolescentes, ¿Lenguaje del Deseo o de la Ética? *Communication & Social Change, 3*(1). <https://doi.org/10.17583/csc.2015.1788>
- Schütz, Alfred. (1989). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós Básica.
- Schrock, Douglas y Michael Schwalbe. (2009). Men, Masculinity and Manhood Acts. *Annual Review of Sociology, 35*, 277-295. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115933>
- Schwartz, David; Kenneth A. Dodge; Gregory S. Pettit y John E. Bates. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home

- environment and later victimization in the peer group. *Developmental psychology*, 36(5), 646-662. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.36.5.646>
- Searle, John. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona. España: Planeta Agostini.
- Senechal, Monique y Jo-Anne LeFevre. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Seo, Eunjin. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European physical education review*, 11(3), 257-285. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056651>
- Seo, Eunjin y You-kyung. (2018). Does enjoying friendship help or impede academic achievement? Academic and social intrinsic value profiles predict academic achievement. *Educational Psychology*, 38(2), 159-175. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1392007>
- Serrano, M^a Ángeles; Jasmina Mirceva y Rosa Larena. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 191-205.
- Seymour, Helena; Greg Reid y Gordon A. Bloom. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(3), 201-219. <https://doi.org/10.1123/apaq.26.3.201>
- Sheldon, Steven B. y Joyce L. Epstein. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of educational research*, 98(4), 196-206. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>
- Sherblom, Stephen A.; Jon C. Marshall y John C. Sherblom. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Character Education*, 4(1/2), 19-31.
- Shin, Huiyoung y Allison M. Ryan. (2014). Early Adolescent Friendships and Academic Adjustment: Examining Selection and Influence Processes With Longitudinal Social Network Analysis. *Developmental psychology*, 50(11), 2462-2472. <https://doi.org/10.1037/a0037922>

- Simon, Mara. (2020). The Emotionality of Whiteness in Physical Education Teacher Education 2020 National Association for Kinesiology in Higher Education Hally Beth Poindexter Young Scholar Address. *Quest*, 72(2), 167-184. <https://doi.org/10.1080/00336297.2020.1739541>
- Sin, Nancy L. y Sonja Lyubomrsky. (2009). Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms With Positive Psychology Interventions-A Practice-Friendly Meta-Analysis. *Journal of clinical psychology*, 65(5), 467-48. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Slavin, Robert E. (1981). Synthesis of research o cooperative learning. Synthesis of research o cooperative learning. *Educational Leadership*, 38(8), 655-660.
- Smith, Peter K. y Paul Brain. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1:AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1:AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Soler, Marta. (2015). Biographies of «Invisible» People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative inquiry*, 21(10), 839-842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Soler, Marta y Ramón Flecha. (2010). From Austin's speech acts to communicative acts. Perspectivas de Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 377-391. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342010000400008>
- Soler, Marta; Teresa Morlá; Rocío García y Rosa Valls. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation The case of school as a learning community. *Journal of Social Science Education*, 18(4), 67-80. <https://doi.org/10.4119/jsse-3251>
- Somers, Cheryl L. ; Lisa M. Chiodo; Jina Yoon; Hilary Ratner; Elizabeth Barton y Virginia Delaney-Black. (2011). Family disruption and academic functioning in urban, black youth. *Psychology in the Schools*, 48(4), 357-370. <https://doi.org/10.1002/pits.20559>
- Sordé, Teresa; Emilia Aiello; Marcos Castro; Ainhoa Flecha; Regina Gaira; Carlos Herrero; Patricia Melgar; Eduard Mondéjar; Teresa Plaja; Cristina Pulido;

- Sandra Racionero; Mimar Ramis; Oriol Ríos; Montserrat Sánchez; Olga Serradell; María Ángeles Serrano; Itxaso Tellado y Beatriz Villarejo. (2017). *Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de la violencia escolar*.
- Spinath, Birgit; Frank M. Spinath; Nicole Harlaar y Robert Plomin. (2011). Predicting school achievement from cognitive and non-cognitive variables in a Chinese sample of elementary school children. *Intelligence*, 39(2-3), 130-140. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2011.02.002>
- Sterbinsky, Allan; Steven M. Ross y Doris Redfield. (2006). Effects of comprehensive school reform on student achievement and school change: A longitudinal multi-site study. *School effectiveness and school improvement*, 17(3), 367-397. <https://doi.org/10.1080/09243450600797661>
- Stevens, Robert J. y Robert E. Slavin. (1995). The cooperative elementary school effects on students achievement, attitudes and social relations. *American educational research journal*, 32(2), 321-351. <https://doi.org/10.2307/1163434>
- Stewart, Endya B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement—The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and urban society*, 40(2), 179-204. <https://doi.org/10.1177/001312450730416>
- Sung-Min, Boo; Park Dae-Won y Park Jonglyoul. (2014). An Analysis on the Effect of TGT Cooperative Learning Strategies in Physical Education on Affective Domain of Middle School Students. *Korean Journal of Teacher Education*, 30(4), 77-104.
- Tellado, Itxaso y Simona Sava. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- Terwel, Jan. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of curriculum studies*, 37(6), 653-670. <https://doi.org/10.1080/00220270500231850>

- Thapa, Amrit; Jonathan Cohen; Shawn Guffey y Ann Higgins-D'Alessandro. (2013). Review of School Climate Research. *Review of educational research*, 83(3), 357- 385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thomas D. Cook, Robert F. Murphy y H. David Hunt. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37(2), 535-597. <https://doi.org/10.3102/00028312037002535>
- Toom, Auli; Heikki Kynaslahti; Leena Krokfors; Riitta Jyrhämä; Reijo Byman; Katariina Stenberg; Katriina Maaranen y Pertti Kansanen. (2010). Experiences of a Research- based Approach to Teacher Education: Suggestions for future policies. *European journal of education*, 45(2), 331-344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Tormos, Aránzazu; Irene Armenteros; Rosa Sanfrancisco; Rosa María Ruiz; María Hornas; María Luisa Merino y María del Carmen Pascual. (2003). Conflictos abordados desde una perspectiva humana y social: Una oportunidad para Diego y Silvia. *Tándem : didáctica de la educación física*.
- Troop-Gordon, Wendy; Karen D. Rudolph; Niwako Sugimura y Todd D. Little. (2015). Peer Victimization in Middle Childhood Impedes Adaptive Responses to Stress: A Pathway to Depressive Symptoms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(3), 432-445. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.891225>
- UNESCO. (2014). *Plan de acción de la UNESCO para la prioridad "Igualdad de género"* (2014-2021). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222_spa
- UNESCO. (2015). Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte. Paris: Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación permanente para todos*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- UNESCO. (2017). Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/node/1464>
- UNICEF. (2000). *Defining Quality in Education*. New York: UNICEF Recuperado de https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF
- UNICEF. (2002). *Quality education for all: From a girl's point of view*. New York:UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/publications/files/pub_qualityeducation_en.pdf
- Valencia, Alejandra; José Devís y Carmen Peiró. (2014). Actividad física y sedentarismo en la adolescencia. *Tándem: didáctica de la educación física*, (46). 7-14.
- Valero, Diana; Gisela Redondo y Carmen Elboj. (2018). Interactive groups for immigrant students: Factor for success in the path of immigrant students. *International journal of inclusive education*, 22(7), 787-802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>
- Valls, Rosa. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*.
- Valls, Rosa y Leonidas Kyriakides. (2013). The power of Interactive Groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2012.749213>
- Valls, Rosa; Lidia Puigvert y Elena Duque. (2008). Gender Violence Amongst Teenagers: Socialization and Prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785. <https://doi.org/10.1177/1077801208320365>
- Valls, Rosa; Lidia Puigvert; Patricia Melgar y Carme García-Yeste. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, 1(21). <https://doi.org/10.1177/1077801215627511>

- Valls, Rosa; Marta Soler y Ramón Flecha. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación UII* - <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58596>, 46, 71-87.
- Vaughn, Sharon; Batya E. Elbaum y Jeanne Shay Schumm. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 29(6), 598-608. <https://doi.org/10.1177/002221949602900604>
- Veronneau, Marie-Hélène; Flank Vitaro; Sara Pedersen y Richard E. Tremblay. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of educational psychology*, 100(2), 429-442. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.429>
- Vidu, Ana; Lidia Puigvert; Ramón Flecha y Garazi López de Aguilera. (2021). The Concept and the Name of Isolating Gender Violence. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 10(2), 176-200. <https://doi.org/10.17583/generos.2021.8622>
- Vidu, Ana; Rosa Valls; Lidia Puigvert; Patricia Melgar y Mar Joanpere. (2017). Second Order of Sexual Harassment—SOSH. *Remie-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 1-26. <https://doi.org/10.17583/remie.2017.2505>
- Vieites, María. (2006). Entrevista a Ramón Flecha. *Periódico Educación*, pp. 26 y 27.
- Vieites, María; Ainhoa Flecha; Liviu Catalin y Sandra Gírbés. (2021). Dialogic Methods for Scalability of Successful Educational Actions in Portugal. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 16094069211020164. <https://doi.org/10.1177/16094069211020165>
- Villardón, Lourdes; Rocío García; Lara Yáñez y Ana Estévez. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability (Switzerland)*, 10(7), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Villarejo, Beatriz; Cristina Pulido; Lena de Botton y Olga Serradell. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidences of the Success of Cyberbullying Prevention in Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>

- Vizcarra, María Teresa; Ana María Macazaga e Itziar Rekalde. (2016). How Conflicts are Resolved in Three Learning Communities. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 299-319. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14772>
- Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev. (1986). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Barcelona. España: Ediciones Paidós
- Vygotsky, Lev. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. España: Austral.
- Waite, Sue. (2012). Peer groups and children's development. *Pastoral care in education*, 30(1), 79-81. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.651286>
- Watanabe, Maika. (2008). Tracking In The Era of High-Stakes State Accountability Reform: Case Studies Of Classroom Instruction In North Carolina. *Teachers college record*, 110(3), 489-534. <https://doi.org/10.1177/016146810811000307>
- Way, Sandra M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: Moderating Effects of Student Perceptions. *Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x>
- Weiss, Heather; Suzanne Bouffard; Beatrice Bridglall y Edmund Gordon. (2009). Hacia un nuevo enfoque sobre el involucramiento de la familia en la educación: Apoyar a las familias para promover la equidad en la educación. *Instituto Docente de la Universidad de Columbia, iniciativa de investigación de la campaña por la equidad educativa, Eric(5)*.
- Wells, Gordon. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona. España: Paidós.
- Wells, Gordon. (2009). Language in the classroom: Literacy and collaborative talk. *Language and education*, 3(4), 251-27. <https://doi.org/10.1080/09500788909541266>
- Wells, Gordon y Rebeca Mejia. (2006). Toward Dialogue in the Classroom. *Working Papers On Culture, Education and Human Development* 1(4), 1-45. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3

- Wentzel, Kathryn R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 105-115.
- Wentzel, Kathryn R. (2015). *Competence within context Implications for the Development of Positive Student Identities and Motivation at School*. Information age publishing- iap.
- Wentzel, Kathryn R. y Katherine Muenks. (2016). Peer Influence on Students' Motivation, Academic Achievement, and Social Behavior. *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*, 13-30. New York, EEUU: Routledge
- Wentzel, Kathryn R. y Kathryn Caldwell. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child development*, 68(6), 1198-1209. <https://doi.org/10.2307/1132301>
- Wentzel, Kathryn R.; Sophie Jablansky y Nicole R. Scalise. (2018). Do Friendships Afford Academic Benefits? A Meta-analytic Study. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1241-1267. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9447-5>
- Wilcox, Ralph C. (1988). Promoting Parents as Partners in Physical Education. *Physical Educator*, 45(1), 19-23.
- Wilder, Sandra. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta- synthesis. *Educational review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wisniewski, Benedikt; Klaus Zierer y John Hattie. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10 (Journal Article), 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Witkow, Melissa R. y Andrew J. Fuligni. (2010). In-School Versus Out-of-School Friendships and Academic Achievement Among an Ethnically Diverse Sample of Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 631-650. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00653.x>

- Yee Mikami, Amori; Matthew D. Lerner y Janetta Lun. (2010). Social Context Influences on Children's Rejection by Their Peers. *Child Development Perspectives*, 4(2), 123- 130. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x>
- Zajac, Robert J. y William W. Hartup. (1997). Friends as coworkers: Research review and classroom implications. *The Elementary School Journal*, 98(1), 3-13. <https://doi.org/10.1086/461881>
- Zimmer, Rachel. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of education review*, 22(3), 307-315. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00055-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00055-9)
- Zucchetti, Giulia ; Filippo Candela ; Beatrice Sacconi y Emanuela Rabaglietti. (2015). Friendship Quality and School Achievement: A Longitudinal Analysis During Primary School. *Journal of Applied School Psychology*, 31(4), 297-314. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1084963>
- Zurbriggen, Eileen L. (2010). Rape, War, and the Socialization of Masculinity: Why our Refusal to Give Up War Ensures that Rape Cannot be Eradicated. *Psychology of Women Quarterly*, 34(4), 538-549. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2010.01603.x>

7. ANEXOS

ANEXO 1. Preguntas grupos discusión voluntariado

1. ¿Crees que la presencia de un familiar en las clases de EF está generando un contexto donde se propicia unas relaciones igualitarias entre el alumnado? ¿de qué manera?
2. ¿Cómo puede influir la presencia de un familiar para generar más ayudas entre el alumnado?
3. ¿Crees que el generar ayudas entre el alumnado está consiguiendo que sus relaciones sean mejores? ¿hay alguna amistad nueva? ¿ha mejorado amistades que ya tenían? es decir, si juegan más en los recreo, si fuera del colegio hay más encuentros....
4. ¿Has observado algún cambio en las relaciones entre el alumnado en EF en los dos primeros trimestres?
5. ¿Has observado si las relaciones que se dan en EF están consiguiendo un aumento en la autoestima y valoración personal en el alumnado?
6. Entre los beneficios de la amistad están, entre otros, la compañía, el afecto, la ayuda y el apoyo instrumental ¿has observado algún cambio en algún alumno o alumna en referencia a esto?
7. ¿Cómo afecta la presencia de un familiar en EF a la relación entre el alumnado? ¿la presencia de un familiar hace que las relaciones sean de una mayor igualdad, cercanía y reciprocidad?
8. ¿La presencia de un familiar hace de la EF un espacio más seguro?
9. ¿Has observado si ha habido alguna evolución en el sentimiento de pertenencia y conexión al grupo por parte de algún alumno o alumna?
10. ¿Percibes si el alumnado se siente libre de decir lo que no le gusta del comportamiento de alguien? Di si sabes algún ejemplo
11. ¿Has percibido algún gesto de violencia en las clases? si ha habido ¿ha habido una reprobación de los actos de violencia? ¿se ha apoyado a la víctima, es decir, ha tenido un apoyo social?
12. Comenta libremente cosas referentes a como la presencia de las familias en EF pueden generar amistades y si estas amistades propician un aumento en el aprendizaje, por un lado, y sirven de protección contra la violencia escolar por otro.

ANEXO 2. Grupos de discusión comunicativos realizados en la fase 1 y 3 con el alumnado.

Técnica de recogida	Código	Perfil	Curso	Clase	Fase	Fecha de realización
GD	GD2A1	Alumno	2º primaria	A	1	15 de abril de 2020
	GD2A2	Alumna	2º primaria	A	1	15 de abril de 2020
	GD2A3	Alumna	2º primaria	A	1	15 de abril de 2020
	GD2A4	Alumna	2º primaria	A	1	15 de abril de 2020
	GD2A5	Alumno	2º primaria	A	1	15 de abril de 2020
	GD2A6	Alumno	2º primaria	A	1	15 de abril de 2020
	GD3A7	Alumna	3º primaria	B	1	20 de abril de 2020
	GD3A8	Alumna	3º primaria	B	1	20 de abril de 2020
	GD3A9	Alumno	3º primaria	B	1	20 de abril de 2020
	GD3A10	Alumna	3º primaria	B	1	20 de abril de 2020
	GD3A11	Alumna	3º primaria	B	1	20 de abril de 2020
	GD3A12	Alumno	3º primaria	B	1	20 de abril de 2020
	GD6A13	Alumna	6º primaria	A	1	21 de abril de 2020
	GD6A14	Alumna	6º primaria	A	1	21 de abril de 2020
	GD6A15	Alumna	6º primaria	A	1	21 de abril de 2020
	GD6A16	Alumna	6º primaria	A	1	21 de abril de 2020
	GD6A17	Alumno	6º primaria	A	1	21 de abril de 2020
	GD6A18	Alumno	6º primaria	A	1	21 de abril de 2020
	GD6A19	Alumna	6º primaria	A	1	21 de abril de 2020
	GD1A20	Alumna	1º primaria	A	3	23 de febrero de 2023
	GD1A21	Alumna	1º primaria	A	3	23 de febrero de 2023
	GD1A22	Alumna	1º primaria	A	3	23 de febrero de 2023
	GD1A23	Alumna	1º primaria	A	3	23 de febrero de 2023
	GD1A24	Alumno	1º primaria	A	3	23 de febrero de 2023
	GD1B25	Alumno	1º primaria	B	3	1 de marzo de 2023
	GD1B26	Alumno	1º primaria	B	3	1 de marzo de 2023
	GD1B27	Alumno	1º primaria	B	3	1 de marzo de 2023
	GD1B28	Alumno	1º primaria	B	3	1 de marzo de 2023
	GD1B29	Alumno	1º primaria	B	3	1 de marzo de 2023

ANEXO 3. Grupos de discusión comunicativos realizados en la fase 1 y 3 con el voluntariado.

Técnica de recogida	Código	Perfil	Curso	Clase	Fase	Fecha de realización
GD	GD2M1	Madre	2º primaria	A	1	15 de abril de 2020
	GD2M2	Madre	2º primaria	A	1	15 de abril de 2020
	GD2M3	Madre	2º primaria	A	1	15 de abril de 2020
	GD2M4	Madre	2º primaria	A	1	15 de abril de 2020
	GD3M5	Madre	2º primaria	B	1	15 de abril de 2020
	GD3M 6	Madre	2º primaria	B	1	15 de abril de 2020
	GD3M 7	Madre	3º primaria	B	1	16 de abril de 2020
	GD6M 8	Madre	3º primaria	A	1	16 de abril de 2020
	GD6M 9	Madre	3º primaria	A	1	16 de abril de 2020
	GD6M10	Madre	3º primaria	A	1	16 de abril de 2020
	GD1M11	Madre	3º primaria	A	3	23 de abril de 2020
	GD1M12	Madre	3º primaria	A	3	23 de abril de 2020
	GD1M13	Madre	6º primaria	A	3	23 de abril de 2020
	GD1M14	Madre	6º primaria	A	3	23 de abril de 2020
	GD1P15	Padre	6º primaria	A	3	23 de abril de 2020
	GD1M16	Madre	6º primaria	B	3	2 de marzo de 2020
	GD1M17	Madre	6º primaria	B	3	2 de marzo de 2020
	GD1M18	Madre	6º primaria	B	3	10 de marzo de 2020
	GD1M19	Madre	6º primaria	B	3	10 de marzo de 2020

ANEXO 4. Preguntas relato comunicativo

1. ¿Creéis que la presencia de un familiar en las clases de EF está generando un contexto donde se propician las relaciones igualitarias entre el alumnado?
2. ¿Cómo pensáis que afecta la presencia de un familiar en EF a la relación entre el alumnado? ¿Hace que las relaciones entre ellos sean de mayor igualdad, mayor cercanía y de reciprocidad?
3. ¿Los GI en Educación Física genera un contexto donde se propician las ayudas?
4. ¿Habéis observado si las ayudas están generando amistades?
5. ¿Pensáis que el estar en GI en EF está influenciando en tener nuevas relaciones?
6. Si hay nuevas relaciones ¿son amistades nuevas o solo son nuevas relaciones que no llegan a ser amistades?
7. ¿Pensáis que las nuevas relaciones han generado aprendizaje? ¿Cómo? ¿Se te ocurre algún ejemplo?
8. ¿Se han trasladado a otros tiempos y espacios?
9. ¿Pensáis que la presencia de un familiar en EF hace que el espacio sea más seguro?
10. ¿El alumnado se posiciona ante los gestos de violencia?
11. ¿Hay solidaridad con una posible víctima?
12. ¿Pensáis que los GI en EF está consiguiendo que hayan alumnos/as que estén protegidos ante posibles actos?
13. ¿Habéis observado si ha habido alguna evolución en el sentimiento de pertenencia y conexión al grupo por parte de algún alumno o alumna?
14. ¿Habéis observado si estas relaciones que estamos observando en EF consiguen un aumento en la autoestima y en la valoración personal del alumnado? ¿Pensáis que la PEC en EF está consiguiendo que los alumnos o alumnas se empoderen? ¿quién?.
15. ¿Percibís si el alumnado se siente libre de decir que no le gusta el comportamiento de alguien?

ANEXO 5. Preguntas entrevista con orientación comunicativa (Ec)

1. ¿Los Grupos Interactivos y la Participación Educativa de la Comunidad en Educación Física genera un contexto donde se propician las ayudas?
2. ¿Cómo puede influir la presencia de un familiar para generar más ayudas entre el alumnado?
3. ¿Has observado si las ayudas están generando nuevas relaciones? ¿y nuevas amistades?
4. ¿Piensas que el estar en GI o tu presencia como familiar en las clases de Educación Física está influenciando en tener nuevas relaciones?
5. ¿Has observado si las relaciones que se dan en EF están consiguiendo un aumento en la autoestima y valoración personal en el alumnado?
6. ¿Has observado algún cambio en las relaciones entre el alumnado en EF?
7. ¿Crees que el generar ayudas entre el alumnado está consiguiendo que sus relaciones sean mejores? ¿hay alguna amistad nueva? ¿ha mejorado amistades que ya tenían? es decir, si juegan más en los recreo, si fuera del colegio hay más encuentros....¿Se han trasladan a otros tiempos y espacios?
8. Aunque el periodo en el que has participado en las clases de EF ha sido breve, un mes y medio ¿piensas que las nuevas relaciones han generado aprendizaje? ¿Cómo? ¿Se te ocurre algún ejemplo?
9. Entre los beneficios de la amistad están, entre otros, la compañía, el afecto , la ayuda y el apoyo instrumental ¿has observado algún cambio en algún alumno o alumna en referencia a esto?
10. ¿Cómo afecta la presencia de un familiar en EF a la relación entre el alumnado? ¿la presencia de un familiar hace que las relaciones sean de una mayor igualdad, cercanía y reciprocidad?
11. ¿El contexto que se genera con GI o Participación Educativa de la Comunidad en Educación Física es seguro?
12. ¿El alumnado se posiciona ante los gestos de violencia?¿Hay solidaridad con una posible víctima?

13. ¿Piensas que los GI y la Participación Educativa de la Comunidad en Educación Física está consiguiendo que hayan alumnos/as que estén protegidos ante posibles actos violentos ?
14. ¿Piensas que el estar en GI y la Participación Educativa de la Comunidad en Educación Física está consiguiendo que los alumnos o alumnas se empoderen? ¿quién?
15. ¿Piensas que los GI en Educación Física está consiguiendo que hayan alumnos/as que estén protegidos ante posibles actos violentos ?
16. ¿Crees que la presencia de un familiar en las clases de EF está generando un contexto donde se propicia unas relaciones igualitarias entre el alumnado? ¿de qué manera?
17. Comenta libremente cosas referentes a como la presencia de las familias en EF pueden generar amistades y si estas amistades propician un aumento en el aprendizaje, por un lado, y sirven de protección contra la violencia escolar por otro.

ANEXO 6. Documento de registro de retos superados

	Reto 1 3-1.	Reto 2 3-2 cuerdas	Reto 3 Entrepiernas	Reto 4 Badminton 10 toques x lado	Reto 5 Hiit	Reto 6 7 toques con 1 bote	Reto 7 Freestyle	Reto 8 Cuadros
3º B 2ªEV 21/22								
1 Alumno/a								
2 Alumno/a								
3 Alumno/a								
4 Alumno/a								
5 Alumno/a								
6 Alumno/a								
7 Alumno/a								
8 Alumno/a								
9 Alumno/a								
10 Alumno/a								
11 Alumno/a								
12 Alumno/a								
13 Alumno/a								
14 Alumno/a								
15 Alumno/a								
16 Alumno/a								
17 Alumno/a								
18 Alumno/a								
19 Alumno/a								
20 Alumno/a								

ANEXO 7. Documento de registro de cuadros superados

[illegible]

ANEXO 8. Documento registro esculturas superadas

[illegible]

ANEXO 9. Documento de registro de las evaluaciones diarias

1ªEV		EVALUACIÓN FORMATIVA, DIARIA Y DIALÓGICA																2021/22	
1ºA		Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha
1	Alumno																		
2	Alumna																		
3	Alumna																		
4	Alumno																		
5	Alumna																		
6	Alumno																		
7	Alumna																		
8	Alumno																		
9	Alumno																		
10	Alumno																		
11	Alumna																		
12	Alumna																		
13	Alumna																		
14	Alumno																		
15	Alumna																		
16	Alumna																		
17	Alumno																		
18	Alumna																		
19	Alumno																		
20	Alumna																		
21	Alumna																		
22	Alumna																		

ANEXO 10. Documento de calificaciones finales de trimestre

ACUERDOS EVALUACIÓN

CLASE: 1º A

EVALUACIÓN: PRIMERA CURSO ESCOLAR: 2021/22

		R.E.A.R.	Puntos retos	Nota
1	Alumno	4	4,5	8,5
2	Alumna	2,5	3	5,5
3	Alumna	4	4,5	8,5
4	Alumno	3	3,75	6,75
5	Alumna	3,5	4,5	8
6	Alumno	3,5	3,75	7,25
7	Alumna	4	4,5	8,5
8	Alumno	3,5	3,75	7,25
9	Alumno	2,5	6	8,5
10	Alumno	4	6	10
11	Alumna	4	6	10

		R.E.A.R.	Puntos retos	Nota
13	Alumna	4	4,5	8,5
12	Alumna	3,5	3,75	7,25
14	Alumno	4	6	10
15	Alumna	4	4,5	8,5
16	Alumna	4	3,75+0,25	8
17	Alumno	3,25	3,75	7
18	Alumna	4	3,75+0,25	8
19	Alumno	3	3,75	6,75
20	Alumna	2	3	5
21	Alumna	4	3,75+0,25	8
22	Alumna	4	3,75+0,25	8

PUNTOS EXTRA: 2,25

ACUERDOS CONSENSUADOS 1ª ev: Repartimos los puntos extra entre los que tienen 4 en REAR y tienen menos nota final. Tener 4 puntos REAR significa que ese alumno o alumna siempre se ha esforzado, en cada clase, y ha tratado bien a todas las personas y al material. Hemos decidido que a esas personas son las primeras a las que debemos ayudar, ya que siempre han tenido buena actitud y siempre se han esforzado, pero no han conseguido algún reto. Hemos visto que nos queda 1,25 puntos por repartir, pero 3 personas están en las mismas condiciones, tienen 4 en REAR y 4,5 en puntos, no tenemos suficientes puntos extra para todos y sería injusto darle a 2 y no a la otra persona, así que en las tres clases que quedan y en los recreos vamos a ayudarles para que superen los retos que aún no tienen.