

¡Salimos a la plaza!, difundiendo al mundo lo aprendido y experimentado en materia de género desde el aula de primaria

We will go out to the square! we will open up to the world from the primary classroom what we have learned and experienced about gender

Iñaki Arana Arrieta, Ainhoa Gómez-Pintado, Maria Teresa Vizcarra Morales
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen. La iniciativa "salimos a la plaza" es una investigación-acción formativa que se llevó a cabo con tres grupos de 6º de Educación Primaria de un colegio de una población guipuzcoana. El objetivo final era trasladar a la sociedad las inquietudes, quejas, opiniones y propuestas que sobre el género hace este grupo de alumnas y alumnos, y que generalmente son poco escuchadas y atendidas. Para hacer públicas sus reflexiones sobre la inclusión de la perspectiva de género en las actividades físicas y deportivas, el alumnado experimentó con diferentes modos de difusión: póster, tríptico, artículo de opinión y rueda de prensa. En esta investigación-acción se utilizaron registros documentales, fotografías, registros de audio y notas de campo para recoger la información. La experiencia vivida permitió al alumnado reflexionar y debatir sobre las situaciones sociales que observaban cada día y trasladar posteriormente sus demandas y propuestas a su comunidad, ejerciendo una labor de transferencia transformadora. Los mensajes expresados sorprendieron al profesorado por su capacidad reivindicativa y crítica. Se puede concluir que la experiencia les llevó a empoderarse en temas de género fomentando su crecimiento como personas y como ciudadanía activa, sentimiento que se vio reforzado por la percepción del apoyo de sus iguales.

Palabras clave: Investigación-acción, actividad física, género, educación primaria, tutoría.

Abstract. The "Let's go out to the square" initiative is a formative research-action that was carried out with three groups of 6th grade primary school children in a town in the province of Gipuzkoa. It was an initiative to convey to society the concerns, complaints, opinions and proposals that had arisen in these groups of girls and boys after training on the gender perspective in physical and sporting activities. The aim of this action was to make public the reflections arising from a school, in an academic environment, and to give them power, transcendence and relevance. The final aim was to convey to society the concerns, complaints, opinions and proposals on gender made by this group of students, which are generally not listened to or heeded. In order to publicize their reflections on the inclusion of the gender perspective in physical activities and sports, the students experimented with different ways of dissemination: poster, triptych, opinion article and press conference. In this action research, documentary records, photographs, audio recordings and field notes were used to collect the information. The experience allowed the students to reflect and debate on the social situations they observed every day and to subsequently transfer their demands and proposals to their community, carrying out a transformative transfer task. The messages expressed surprised the teaching staff with their capacity to make demands and criticize. It can be concluded that the experience led them to become empowered in gender issues, fostering their growth as individuals and as active citizens, a feeling that was reinforced by the perception of support from their peers.

Key Words: Action-research, physical activity, gender, primary education, mentoring.

Fecha recepción: 03-01-24. Fecha de aceptación: 16-04-24

Maria Teresa Vizcarra Morales
mariate.bizkarra@ehu.es

Introducción

No es fácil comprender el punto de vista de una juventud, expuesta constantemente en las redes y, a su vez, sometida a la influencia del patriarcado en la realidad actual. Una situación que la propia juventud tiene que aprender a gestionar, con la ayuda de la escuela (Sánchez-Álvarez, et al., 2020). Esta responsabilidad docente nos llevó a plantear esta experiencia de investigación-acción-aprendizaje, para desarrollar una mirada crítica en la juventud (Souza de Carvalho, et al., 2023).

El proceso de empoderamiento con perspectiva de género

El empoderamiento se ha convertido en un concepto habitual utilizado en diferentes ambientes y situaciones, asociado con la mejora de las personas y de las organizaciones. Este enfoque se origina en la "educación popular" de Paulo Freire a partir de 1960 (Bentancor, 2011). En este artículo se aborda la importancia del empoderamiento para poder incluir la perspectiva de género en el ámbito educativo. El empoderamiento feminista cobró fuerza en las instituciones

populares en los setenta, aunque el término se consolidó definitivamente en 1995, en la Conferencia Mundial de las Mujeres convocada por Naciones Unidas en Pekín, que se utilizó por primera vez en los debates políticos. Se concibió como estrategia clave para que las mujeres asumieran un papel de liderazgo, con el fin de generar cambios en todos los ámbitos sociales que les permitieran participar en igualdad de condiciones con los hombres (Orsini, 2012).

A pesar de ser un término muy poliédrico, a la hora de interpretar el concepto se suelen considerar dos aspectos: el político se interpreta como una lucha contra las relaciones sociales opresivas, y el aspecto psicológico que hace referencia a la capacidad de las personas para tomar conciencia de su propia realidad o situación, para luego expresarse y actuar a partir de sus motivaciones intrínsecas (Pineda-Herrero et al., 2015). Tal y como plantea Murguialday (2006), el empoderamiento es un proceso de cambio personal único y diferente para cada persona. Un proceso ágil y dinámico que cambia en relación a las percepciones de las personas sobre sus intereses vitales. Proporciona a las personas recursos como la autoestima, las

habilidades de reflexión y análisis, o la organización colectiva al adquirir las herramientas necesarias para mejorar su situación social, política, económica y psicológica (López, et al., 2021). El empoderamiento permite participar activamente en el proceso de transformación (Orsini, 2012) aumentando las posibilidades de decisión de una persona sobre todo lo que afecta a su vida, la participación en la toma de decisiones y, finalmente, la intervención compartida y responsable en la colectividad de la que forma parte (Jiménez-Morales et al., 2020).

La bibliografía en torno al empoderamiento es abundante, pero no lo es tanto la referida al empoderamiento juvenil (Trull-Oliva et al., 2022a). El proyecto HEBE, dirigido por la Universidad de Girona, junto con investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Madrid, tiene como objetivo principal el empoderamiento de la juventud. Han identificado los espacios, momentos y procedimientos de empoderamiento de la juventud, y los factores que lo favorecen y limitan. El empoderamiento consiste en que las personas jóvenes adquieran competencias individuales a través de la formación, conocimientos, actitudes, capacidades, y habilidades; y que aprovechen la oportunidad que le brinda el medio físico y socio-cultural en el que viven (Soler et al., 2017).

Las bases del empoderamiento juvenil se pueden observar en el proyecto HEBE, donde identificaron en qué aspectos, dónde y cuándo se empoderan las personas jóvenes, concretando las situaciones, momentos y procesos, así como sus dimensiones que serían: autoestima, responsabilidad, eficacia, capacidad crítica, autonomía, trabajo en equipo, identidad comunitaria, meta-aprendizajes y participación, cada dimensión se acompaña de indicadores para evaluar los proyectos educativos (Corbella-Molina, et al., 2021). Se dan situaciones de empoderamiento en aquellos ámbitos en los que existen oportunidades de hacer cosas e implicarse, como, por ejemplo, al participar en organizaciones. Respecto a los momentos de la vida, resulta especialmente significativa la adolescencia (Llena, et al., 2017; Soler, et al., 2017).

Las personas adultas deben, en estos procesos, apoyar y facilitar el diálogo crítico, la concienciación y la construcción de habilidades (Pineda-Herrero, et al., 2015), siendo, las educadoras y educadores, actores importantes en el proceso de empoderamiento siempre que éste se base en perspectivas positivas de seguridad e igualdad (Trull-Oliva, et al., 2022b). Normalmente se entienden la infancia y la juventud como momentos con pocas posibilidades de decidir; por ello, una propuesta didáctica puede desarrollar estas capacidades de decisión como camino para estimular la mirada y el pensamiento crítico (Corbella-Molina & Úcar-Martínez, 2019; Folgueiras & Luna, 2011). Las herramientas de empoderamiento deben integrarse en estos momentos cruciales, mediante actividades de sensibilización y concienciación, utilizando una mirada crítica y constructiva, ubicando a las personas en el camino hacia una transformación para

generar propuestas concretas y comprensibles en colaboración con la ciudadanía, las instituciones y/o con los medios de comunicación (Rodrigo et al., 2022). Si el empoderamiento es necesario en todos los ámbitos de la vida, aún lo es más en el contexto deportivo, donde la inclusión de las mujeres es una tarea pendiente (Méndez et al., 2023).

Por ello, en el caso que se estudia, el primer paso fue sensibilizar, tomar conciencia y, buscar un cambio; no es esta una tarea sencilla al estar tan aceptada la desigualdad asimétrica que sufren las mujeres desde la perspectiva de género (León, et al., 2022) ya que no se suelen cuestionar los comportamientos generalizados, aunque sean injustos, ni los mensajes androcéntricos que se transmiten de forma encubierta desde la industria de comunicación y el ocio (Úcar-Martínez, et al., 2017).

Objetivos

El objetivo principal de este estudio es impulsar el empoderamiento juvenil animándoles a dar a conocer el trabajo que ha desarrollado el alumnado de 6º de primaria, y hacerles sentirse protagonistas dando visibilidad y trascendencia a sus reflexiones y propuestas. Los objetivos específicos serían:

- A través de metodologías activas, aprender a reflexionar y reivindicar la incorporación de la perspectiva de género, denunciando situaciones de desigualdad y generando empatía hacia la situación de las mujeres.
- Adquirir herramientas para la construcción de su identidad con confianza y seguridad.
- Difundir el trabajo realizado trasladando a la sociedad, a su escuela, a su comunidad y a la sociedad en general, sus demandas, conclusiones y propuestas.

Método

Esta investigación se encuadra en la investigación-acción (Flick, 2014; Taylord & Bodgan, 1996), ya que es el método que mejor puede analizar un proceso participativo de aprendizaje en el que al tiempo que se despliega una acción educativa se investiga y se toman datos tanto de la intervención como de los resultados obtenidos.

Diseño de la propuesta e instrumentos

La investigación-acción se despliega en espiral tal y como proponen Lewin (1946) y otros investigadores posteriores (Denzin, 2017; Kemmis & McTaggart, 2013; Pérez-Serrano & Nieto-Martín, 2009). En este tipo de investigación para generar el conocimiento toman importancia los procesos de reflexión, donde la participación activa, los valores culturales y las ideas de las personas participantes cobran importancia hasta llegar a la modificación de las conductas como fruto de los acuerdos colectivos (Leaman & Cárcamo, 2021). Por tanto, la investigación se despliega en bucles (figura 1).

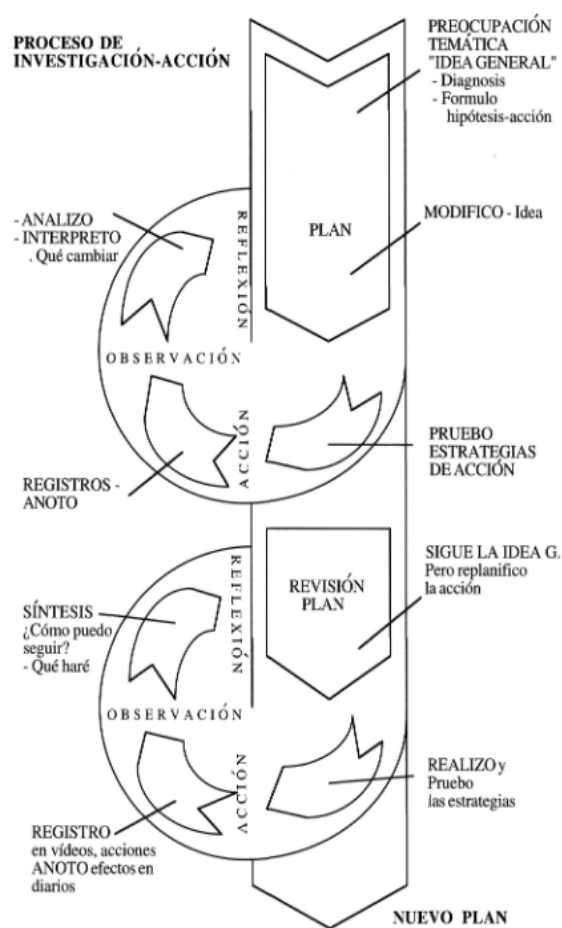


Figura 1. La espiral de Lewin interpretada por Pérez-Serrano y Nieto-Martín (2009, p. 188)

Cada bucle es una investigación en sí misma que consta de varias fases: diagnóstico de una necesidad; planteamiento de objetivos y planificación de intervención; puesta en marcha de la intervención y recogida de información; resultados y conclusiones y detección de la siguiente necesidad formativa. El primer bucle fue una actividad que denominamos **iconoteca** donde se les pidió que recogiesen imágenes asociadas con el deporte. En el segundo bucle con la propuesta ¡Investiga tú!, se analizó la presencia y protagonismo de mujeres y hombres en la prensa escrita, en concreto, los contenidos de prensa en materia deportiva del último mes (7 diarios, dos de tirada provincial y 5 de nacional). En el tercer bucle, video-fórum, se realizaron 3 sesiones de video diseñadas para debatir acerca de los estereotipos de género, los prejuicios, la presencia y reconocimiento de la mujer en el deporte, los derechos y salarios de las mujeres. En las proyecciones se pudieron observar diferentes modelos deportivos y distintas opciones de referencialidad no habituales en las películas, al aparecer las mujeres como protagonistas, debatieron sobre ello y emitieron propuestas de transformación social. Todo este trabajo situó al alumnado en la toma de conciencia de la importancia y profundidad del tema, tal y como se evidenció en sus declaraciones, que fueron desde la sorpresa, al enfado, indignación, o resignación. Esta formación con perspectiva de género desarrolló

en el alumnado cierta sensibilidad hacia las situaciones de discriminación que ocurren en actividades físicas y deportivas.

Los sentimientos y vivencias generadas en el proceso demandaban realizar una acción externalizadora que hiciese llegar a la sociedad las proclamas de este alumnado como una ciudadanía activa y presente. Esta es la acción llamada "salimos a la plaza" que se ve materializada en este artículo, y en donde se han utilizado diferentes medios de difusión tanto en la escuela, como en la calle.

La necesidad de esta acción que publicita la voz del alumnado de 6º de primaria, se detectó en el bucle anterior. Es más, su base son las actividades de los bucles previos de sensibilización y la extensa documentación generada y plasmada a través de manifiestos, lemas, dramatizaciones, pegatinas, etc., que recogen sus reflexiones, vivencias y pensamientos. Con este trabajo previo, el alumnado se había convertido en especialista sobre el tema. Su cambio de mirada merecía realizar una tarea que fuera dirigida al exterior para compartir con la sociedad los resultados obtenidos, y hacerles protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

La sesión inicial consistió en un encuentro con los tres grupos que habían tomado parte en la propuesta didáctica. Esta reunión sirvió, para poner en valor su trabajo agradecer su actitud, y motivarles para esta nueva fase. Se preparó un vídeo donde se resumían los pasos ya dados junto con las conclusiones obtenidas además de presentar la nueva actividad: compartir las emociones vividas, (sentidas) y transmitir los mensajes creados poniendo en comunicación a la comunidad escolar con la ciudadanía, y que al tiempo despertaban la curiosidad de la vecindad, se propuso al estudiante utilizar todos los datos recogidos en los bucles anteriores y crear sus propios recursos "publicitarios".

La tarea en concreto consistía en diseñar pósteres, imprimirlos y colocarlos en las paredes, preparar y distribuir trípticos, convocar a los medios de comunicación locales y dar una rueda de prensa, o escribir un artículo de opinión y remitirlo a los periódicos. Esta participación de carácter voluntario se realizaría durante el recreo o en horario extraescolar. A través de esta propuesta se buscaba poner en juego objetivos competenciales del currículo: la competencia lingüística, la ciudadana, el emprendimiento, la capacidad de aprender a aprender....

Tras conocer la propuesta, el alumnado convocado planteó una serie de preguntas referidas a la gestión del tiempo, y las particularidades de cada material de difusión. Resueltas las dudas iniciales el alumnado fue eligiendo la opción más acorde a sus intereses. Se construyó un proceso totalmente participativo y voluntario, basado en las decisiones, ideas y propuestas del alumnado, al margen de lo presentado por el equipo investigador. Los grupos fueron constituidos de forma completamente autónoma en base a sus intereses y afinidades. Para impulsar el debate y la narración, se utilizó la "elicitación fotográfica" donde las imágenes se utilizan como potentes elementos sugerentes, ya que evocan los recuerdos del proceso formativo y, por otro lado, ayudan a complementar la narración

(Banks, 2007; Harper, 2015; Rayón & de las Heras, 2011). Por ello, las imágenes utilizadas eran ya conocidas por el alumnado o estaban directamente relacionadas con lo vivido en los bucles anteriores.

Para guiar el proceso el alumnado contaba con el cuaderno del estudiante, con información específica para cada una de las propuestas de difusión, además de materiales tales como hojas de contacto fotográfico, plantillas y modelos para la elaboración del póster, el tríptico, el artículo de opinión e instrucciones para la preparación de la rueda de prensa. Tal y como se propone en la literatura los materiales para la recogida de la información fueron construidos "ad hoc" y de manera participativa (Denzin, 2017; Kemmis & McTaggart, 2013).

Así, para componer el boceto del póster y del tríptico, contaban con una selección de fotografías de las diferentes fases además de contar con diferentes plantillas diseñadas con el programa "canva" (Figura 2) en las que se habían insertado a modo de títulos frases sugerentes como "¿Qué hemos aprendido?, ¿qué ha cambiado?, ¿qué deseamos reivindicar?" seguidos de diferentes espacios para cumplimentar.



Figura 2. Uno de los modelos de póster

El tríptico disponía de una plantilla con preguntas detonantes en cada apartado para recoger las ideas que se habían vertido en los debates: "¿Qué se reivindica? ¿Qué se desea denunciar? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué no vamos a consentir?" En ambos casos las plantillas eran meros bocetos facilitadores con los cuales "jugar" con el diseño y los contenidos, seleccionar fotos, escribir frases, etc., con la opción de que el alumnado hiciese un diseño totalmente libre.

Para el artículo de opinión, se utilizó un modelo adaptado a su edad y con la estructura habitual en estos casos: introducción, nudo de debate y cierre. Además, se les proporcionó un informe en el que se explicaba para qué y cómo se escriben y cómo se plantea la redacción de los artículos de opinión junto con algunos consejos como que

la introducción debería empezar con una frase impactante o una anécdota, el nudo recoger las ideas generales y argumentación, y, en la parte final, retomar la anécdota para cerrar el texto concluyendo con una idea.

Respecto a la rueda de prensa, se introdujo el eslogan "¿Por dónde empezar?" para hacer una lluvia de ideas sobre lo aprendido, lo que ha llamado la atención, lo que se desea conseguir... para pasar a redactar las ideas y ver cómo contactar con un medio de comunicación de la zona para dar la rueda de prensa.

Tras cada sesión, una vez recogidos los "borradores", el equipo de investigación se encargaba de realizar las correcciones formales y arreglos utilizando el programa "canva" o, en su caso, un procesador de texto, digitalizando este borrador como boceto para las posteriores sesiones, este nuevo boceto era presentado al grupo-autor para su aceptación al inicio de la siguiente sesión y servía como base para continuar con el diseño hasta alcanzar la versión final.

Participantes

Se eligió en concreto un centro de primaria de Gipuzkoa, por estar ya éste trabajando en un proyecto de inclusión de la perspectiva de género. Se invitó a participar a todo el alumnado de 6º curso, un total de 59 personas de 3 aulas diferentes, de los cuales en la primera reunión participaron 29, 18 chicas y 11 chicos, y en la segunda, 20, 16 chicas y 4 chicos. Para guardar la confidencialidad del alumnado la información recogida fue codificada mediante un número y una letra que indica el grupo-clase, un segundo número que identifica a cada estudiante, H o M correspondiente a hombre o mujer. Por ejemplo, 6.A/1M-POST. indica el grupo-clase 6.A, estudiante 1, mujer, que ha realizado un póster.

Análisis

La información se presenta en los resultados a modo de relato etnográfico (Flick, 2014), en el que se analiza tanto el proceso como el producto, ya que ésta es la estrategia propia de la investigación-acción que se basa en la observación participante. La información se recoge siguiendo las pautas marcadas por Taylor y Bodgan (1996): una primera fase de entrada en el campo; segunda fase de negociación del rol de cada participante, donde explica cómo se realiza el establecimiento del *rapport*, se explican las acciones de las personas informantes claves, se describe el escenario y las acciones realizadas gracias a grabaciones y notas de campo; una tercera fase de presentación de materiales elaborados y triangulación de opiniones de las personas participantes, una cuarta de exposición de trabajos y una quinta fase de salida del escenario y cierre.

Resultados

Entrada en el escenario

La entrada en el escenario se produce, con la primera reunión a la que asistieron 29 personas con alumnado de los

tres grupos. Esta primera reunión debía servir para presentar formalmente las distintas opciones de trabajo y hacer un primer contacto con las personas interesadas. Algunas de estas personas enseguida tuvieron clara la opción de trabajo y con quién formar el grupo, otras analizaron más de una propuesta antes de decidirse e, incluso alguna, tras las primeras explicaciones no quisieron continuar.

El ambiente fue muy agradable, mostraron mucho interés y ganas de ponerse a trabajar. Se plantearon diferentes cuestiones, algunas muy prácticas y centradas en el propio desarrollo de la acción, como por ejemplo: “¿Cuánto tiempo nos va a llevar esto?”; y otras relativas a los agrupamientos y a la elección del medio de difusión.

Tras esta primera reunión teníamos recogidos varios posibles proyectos: para la tarea del póster, se apuntaron nueve equipos de dos y tres personas cada uno; en el tríptico se inscribió un trío; tres personas en el artículo de opinión y otras tres para la rueda de prensa.

Negociación de los roles de las personas participantes y acciones realizadas

A la segunda reunión de los 29 estudiantes iniciales, acudieron 20, 16 chicas y 4 chicos, con ánimo y ganas de trabajar. Concretamos los grupos de trabajo y la elección de cada uno de estos grupos. Diez personas agrupadas en cinco parejas optaron por realizar el póster. A las tres personas que se interesaron por la elaboración del tríptico, se sumó una cuarta, que iba a hacer la rueda de prensa pero que se quedó sin equipo por las bajas. Para el artículo de opinión se presentaron tres estudiantes, una persona para redactarlo de manera individual y una pareja para hacerlo conjuntamente. La rueda de prensa fue la opción elegida por un grupo de tres personas.

Ese día se pusieron a trabajar, recogieron el material que necesitaban y buscaron un espacio adecuado para sus quehaceres. Los que habían elegido el póster y el tríptico compartían el material (plantillas, material gráfico y rotuladores) situado, en una mesa central de la biblioteca. En el caso del artículo de opinión, cogieron la plantilla y se fueron a trabajar a un rincón tranquilo. Todos los grupos se mostraban muy centrados en su tarea a excepción de quienes habían elegido preparar la rueda de prensa. Al preguntarles por la labor comentaron que no sabían por dónde empezar, se les propuso repasar el informe con las características de la rueda de prensa, pero enseguida afloró otra causa para su inactividad. El trabajo no era el problema, no querían trabajar juntos, no se encontraban cómodos para compartir la tarea, a pesar de los intentos, desgraciadamente prefirieron abandonar el proyecto común, y se integraron en los otros grupos ya existentes.

El papel del profesorado en estas sesiones consistía en asesorar las distintas tareas, dando explicaciones, contestando preguntas, o ayudando en la elección o la idoneidad de una u otra fotografías, ayudando con el punto de vista del artículo de opinión o sobre las palabras adecuadas para explicar una idea. El alumnado aprovechó el tiempo; era evidente que lo estaban pasando bien y que la media hora se iba

a quedar corta. Al final de la sesión cada grupo comentó lo realizado, se fijó la hora para el día siguiente y se recogieron los borradores realizados para ser digitalizados mediante “canva” y “word” por el equipo investigador. La verdad es que el proceso iba más rápido de lo esperado: en el caso de los pósteres el grado de cumplimiento en esa primera sesión fue bastante alto, lo mismo que con el artículo de opinión, el tríptico por su complejidad estaba todavía en una frase inicial. (ver Figura 3)



Figura 3. Redactando el artículo de opinión.

Para la tercera reunión el número de asistentes se redujo a 13 estudiantes (11 chicas y 2 chicos), con un total de seis proyectos en marcha: cinco pósteres y un tríptico. Las últimas bajas dejaron algunos proyectos en el camino. En el caso del artículo de opinión una de las componentes que trabajaba en pareja abandonó el proyecto al coincidir el horario con los ensayos de la obra de fin de curso, arrastrando a la otra compañera con su marcha, fue una lástima ya que tenían el texto bastante desarrollado. Las personas que habían elegido por la rueda de prensa tampoco acudieron a esta tercera reunión de trabajo.

Tras presentar al alumnado el boceto digitalizado, los grupos retomaron su trabajo a partir de este nuevo material. En general no hubo pegas en cuanto a la fidelidad entre su boceto original y el modelo digitalizado que se les presentó. Cada estudiante aportó su toque en la selección de textos y fotografías, en la tipografía, o en el uso de los colores. En esta sesión hubo personas que habiendo acabado su trabajo colaboraron con aquellos proyectos que estaban todavía en fase de conclusión, creándose un ambiente de cooperación y compañerismo muy interesante.

Triangulación de personas participantes

Respecto a las producciones finales el número de proyectos concluidos fue sensiblemente inferior a los que en principio se plantearon. Finalmente, y aunque el resultado último fue muy bueno, nos quedó la pena de no haber llevado a término la rueda de prensa y el artículo de opinión, ya que hubiesen sido dos formas muy llamativas de presentar sus propuestas. Pero, el alumnado optó finalmente por modelos que se ajustaban más a sus intereses, a su forma de

trabajar y sus necesidades: el póster y el tríptico.

En cuanto a la participación del alumnado, el grupo 6º A fue el que más personas y grupos aportó desde el principio. Empezaron siete grupos de trabajo y terminaron tres, los tres grupos optaron por diseñar y realizar pósteres. Del grupo 6º B, de los tres grupos con los que comenzamos sólo uno terminó su producción. Por último, el grupo de 6º C culminó uno de los cuatro proyectos que en principio se presentaron, un póster. A continuación, se presentarán las ideas contrastadas y trianguladas de cada uno de los soportes. Resultados muy diferentes entre sí aunque los puntos de partida eran prácticamente iguales, y donde la creatividad, las diferentes estrategias de trabajo y las respuestas derivadas del consenso entre diferentes han sido relevantes.

En el póster de 6.A 1M y 6.A 2M, se presentaron de forma muy clara aquellos elementos que fueron importantes para esta pareja. Una mano dirige la atención al centro del póster. Debajo de ella aparecen fotografías de la primera acción formativa, en las que se muestran cómo en los periódicos que revisaron aparecían muchas más fotos de hombres deportistas que de mujeres. Llama la atención la maestría que muestra esta pareja para componer lemas como: "¿Las chicas tendrán que estar en casa, a disposición de los hombres? ¡Vaya!" (6.A 1M y 6.A 2M). El final de esta frase es muy elocuente, pero también lo es la fórmula que emplean en el siguiente ejemplo y la respuesta que le dan: "en los deportes y también en el trabajo, reciben un sueldo más bajo que los chicos, ¡basta ya!". (6.A 1M y 6.A 2M).

Desde el punto de vista del diseño y los conceptos desarrollados podemos destacar el póster realizado por 6.A 3M y 6.A 4M con predominancia de imágenes y textos, breves y llenos de fuerza, centrados en tres palabras: Igualdad, Justicia, y Respeto. El póster realizado por 6.A 1H y 6.A 2H, se apoya más en los textos, con contenidos profundos y una presentación limpia y ordenada. Los testimonios son muy interesantes, planteándose a modo de pregunta respuesta: "¿Qué hemos aprendido?" y responden: "Las mujeres en el deporte no suelen ser tratadas igual", "Hay que dar visibilidad a las actividades deportivas de las chicas, de las mujeres" (6.A 1H y 6.A 2H).

Aunque los dos últimos trabajos mencionados utilizan la misma plantilla, el resultado, así como, la selección de imágenes y el uso de textos, es totalmente diferente, con textos más cortos en la propuesta creada por las chicas y con unos textos más extensos en el caso del ejemplo creado por los chicos.

A través de los trabajos presentados se puede deducir cuál ha sido el contraste y la triangulación de ideas proveniente de los diferentes momentos del proceso los grupos recopilaron las siguientes ideas como mensajes a compartir con el resto de la sociedad:

"tras la investigación y estudio que hemos hecho sobre la incorporación de la perspectiva de género nos sentimos expertos para decir que: Las mujeres y las niñas tienen que tener la misma visibilidad que los hombres y los niños, pero ¿dónde están las mujeres en los medios de comunicación?" (6.A 1H y 6.A 2H)

"Hemos aprendido que en la prensa aparecen más representados los hombres que las mujeres, y más el fútbol que cualquier otro deporte ¿es que son más los hombres practicantes?" (6.A 1M y 6.A 2M)

Son conscientes de la desigualdad existente en la sociedad y en los medios de comunicación cuando expresan: "Las chicas siempre pensamos que no tenemos fuerza en los juegos de la escuela, pero es un estereotipo" (6.A 3M y 6.A 4M). Desde el punto de vista de los mensajes que desean reivindicar podemos encontrar semejanzas en los tres grupos cuando mencionan:

"Poco a poco están cambiando las conciencias, pero quedan muchos cambios por hacer" (6.A 3M y 6.A 4M)

"Las mujeres reciben sueldos más bajos en los deportes y en muchos trabajos ¡ya basta!" (6.A 1M y 6.A 2M)

"Estamos enfadadas, no son justas las desigualdades que vemos" (6.A 3M y 6.A 4M).

"Necesitamos Igualdad, justicia y respeto" (6.A 3M y 6.A 4M)

"Las chicas tienen que tener las mismas oportunidades ¡ya!" (6.A 3M y 6.A 4M)

"Las mujeres y las niñas tienen que tener la misma visibilidad que los hombres y los niños ¿dónde están las mujeres?" (6.A 1H y 6.A 2H).

"Saldré en defensa de mis compañeras" (6.A 1H y 6.A 2H)

Fue un grupo muy dinámico, siempre dispuesto a ayudar a los demás, con ideas muy originales, aportaciones muy llamativas y mucho entusiasmo, eligieron el tríptico y realizaron un trabajo realmente interesante y de calidad. El tríptico era más complejo que el póster, ya que sus distintas partes deben tener una coherencia, un sentido en la forma de leer como la que tiene un libro o un cómic. Este grupo de chicas eligieron la opción más compleja y la hicieron de una manera muy acertada. muy bien. Se enfrentaron colocaron frente a un folio en blanco sin utilizar plantillas pre-diseñadas, simplemente, lo plegaron para dividir el espacio en tres columnas y se dispusieron a colocar los distintos elementos elegidos, sin dudar ni aparentar miedo entre las páginas y se enfrentaron sin miedo al síndrome de la página en blanco.

La división del folio en 6 espacios que se generan al plegarlo en tres partes parece haber ayudado a las autoras del mismo en la organización de la información y en su claridad. El equilibrio entre imágenes y textos está muy bien resuelto. Diseñado y producido en 6.B 1M, 6.B 2M, 6.B 3M y 6.B 4M, llama la atención el uso de fotografías y gráficos, incorpora imágenes originales y significativas que en muchos casos no aparecen en otros trabajos. El mensaje que envían es claro y similar al empleado en los pósteres, aunque haya reivindicaciones diferentes. Lo que se escucha más alto y claro son los mensajes que reivindican la igualdad. Más concretamente, cuando hacen referencia a los medios de comunicación expresan:

"que las actividades deportivas de las chicas sean tan notables como las de los chicos" "en los informativos y en los

periódicos hay una enorme diferencia en la presencia de chicos y chicas" (1.B 1M, 6.B 2M, 6.B 3M y 6.B 4M)

O ante las diferencias que se dan en las organizaciones equipos deportivos y en los salarios o premios que ganan los deportistas:

"no queremos insultos ni desprecios para las mujeres", "los medios dan más importancia a la sección deportiva de los chicos, ¡ya basta!" "¡salarios e iguales premios!" "no a la ropa sexista". (1.B 1M, 6.B 2M, 6.B 3M y 6.B 4M)

El artículo de opinión, que fue la elección de tres personas quedó incompleto y sin publicar. Una de las razones fue que en la biblioteca había tal vez, demasiado ruido para concentrarse, otra razón fue que alguna de las personas implicadas en la redacción también estaba participando en los ensayos de las actuaciones de fin de curso por lo que se les hacía muy complicado comprometerse con la finalización del artículo. Se solaparon los trabajos y tuvieron que elegir, o declinaron éste que les parecía más difícil. La rueda de prensa tampoco se completó, aunque algunas personas mostraron interés, no fueron capaces de llegar a un consenso para trabajar juntas.

¡Salimos a la plaza!

Con las últimas versiones de los distintos materiales creados, y como colofón a la propuesta didáctica se procedió a difundir el trabajo realizado. "Salir a la plaza", suponía compartir su trabajo con la comunidad. Nos reunimos con el grupo en un aula para comentar el plan de acción. Disponíamos del tiempo del recreo y de la siguiente hora para colocar los pósteres y distribuir los trípticos durante un recorrido por distintos lugares de la localidad. Preparamos los pósteres con cinta adhesiva de doble cara, y repasamos los lugares previamente elegidos para colocar nuestros trabajos (figuras 4 y 5)



Figuras 4 y 5. Colocando los pósteres en el centro escolar.

La pegada de carteles comenzó en el propio colegio, después se trasladó al centro de la ESO y a la casa de la cultura pegando pósteres y dejando unos trípticos para que la gente los cogiera. Un trabajador que se encontraba en la puerta de la casa de cultura preguntó por la iniciativa y una alumna le explicó, con mucha confianza, lo que significaba. Cerca una de las calles más transitada de la localidad, colocaron los pósteres en una cabina de teléfono en desuso, en los paneles que se utilizan para difundir la información de la comunidad. Entretanto otro grupo había estado repartiendo

y colocando trípticos en varios lugares: en la cristalería de una cafetería, en una tienda, en los coches aparcados...

Llamó la atención el buen criterio con el que eligieron las ubicaciones para los pósteres (ver figuras 6 y 7).



Figuras 6 y 7. Difundiendo el material.

Terminado el recorrido por las calles principales del pueblo, llegó el momento de volver al centro escolar. Era evidente que la actividad había sido todo un éxito y se reflejaba en las caras de satisfacción del alumnado. Ya en el colegio el grupo que había estado distribuyendo los trípticos nos pidió permiso para presentar y repartir los pocos que tenían en las aulas de 5º curso. La valoración de esta presentación completamente improvisada fue también muy positiva ya que el alumnado de 5º siguió muy atentamente las explicaciones dadas por este grupo.

Salida del escenario, valoración y cierre

Para realizar la valoración de la actividad preparamos un breve cuestionario donde de forma oral e individualmente debían valorar todo el proceso de intervención respondiendo a las siguientes cuestiones: cuál había sido la actividad más interesante, qué habían aprendido, qué había cambiado en su forma de pensar y que puntuaran del 0 al 9 lo realizado.

A cinco de las nueve estudiantes la actividad "salimos a la plaza", les pareció la más interesante y potente de todo el curso. 6ºA 1M dice que "Lo del póster y el tríptico ha sido lo que más me ha gustado, me encantan los trabajos que se hacen con las manos, no tanto escribir". La declaración de 6ºA 3M añade otro argumento interesante: "El póster me ha gustado más, porque sirve para que la gente se dé cuenta, es una manera muy llamativa de dar a conocer lo que hemos hecho".

En cuanto a si ha cambiado su forma de pensar 6.A 1M expresa que "no, no ha cambiado, antes ya estaba a favor de la igualdad"; pero, aunque no haya cambiado sí que ha ayudado a aclarar y reforzar los conceptos: "Sí, ahora veo con más claridad la desigualdad, la tendré en cuenta." (6.B 4M) "Si yo lo sabía, pero con este trabajo se ve claro" (6.A 3M) y "Sí que he tomado otra conciencia" (6.A 1H). Aunque estas respuestas son interesantes, son muy significativas las de las personas que responden con una negativa, porque ya sabían que la sociedad era machista "no ha cambiado mi punto de vista" 6.B 3M o, "ya sabía que esa era la situación" 6.B 2M, "no ha cambiado, al principio y ahora pienso igual" 6.B 1H.

Durante todo el proceso, se ha visto que han trabajado

en un ambiente de confianza y tranquilidad, estando a gusto y disfrutando de un interesante proceso de aprendizaje. Mostraron profundidad y seguridad en las preguntas que hacían y también resultó muy destacable la manera atenta y respetuosa de escuchar las aportaciones y planteamientos de los demás. La valoración de la intervención ha sido muy positiva por parte del alumnado y del equipo investigador, el proceso ha sido muy rico, con vivencias y experiencias muy fuertes y resultados muy interesantes en un ambiente relacional inmejorable. En las diez entrevistas hechas a posteriori para valorar la propuesta didáctica, la nota dada por el alumnado superó el ocho de diez en, al menos, siete ocasiones.

La gestión y distribución del tiempo, así como las acciones durante el mismo, han sido adecuadas. El alumnado ha colaborado entre sí, ha reflexionado y opinado sobre el trabajo propio y el de los demás. El ambiente de trabajo ha sido cooperativo; así, el último día cuando los grupos se distribuyeron por el pueblo, todos pusieron sus posters, pero también los de los demás, como si fuera un proyecto de grupo. Si nos fijamos en la calidad y madurez de las producciones, la evaluación debe ser muy positiva siendo alumnado de 6º curso, de 11 y 12 años.

Valoramos muy positivamente el material, el proceso y las actividades producidas, ya que pósteres y trípticos, aunque no eran muchos en número, han sido de gran calidad y muy ricos en contenidos. Han sido el soporte de los mensajes que han querido que se lanzaran, elementos que han permitido diferenciar a cada grupo de trabajo sobre los demás y que los han reforzado. Para cerrar la actividad se les dio las gracias, se puso en valor el gran trabajo realizado y se felicitó a cada alumna y alumno por la tarea completada.

Discusión y conclusiones

Se puede afirmar que se ha realizado una actividad de gran interés para el empoderamiento de las personas participantes en su propio aprendizaje (Pineda-Herrero, et al., 2015). El que esta acción de investigación y aprendizaje fuese materializada en la escuela de forma voluntaria y en el tiempo de ocio, y que se planteara como una síntesis y resumen de toda la intervención realizada a lo largo del curso, en la que había que recoger, sintetizar y difundir lo aprendido, lo trabajado, le otorga un nivel de compromiso superior por parte de las personas participantes, reafirmando los valores trabajados (Corbellá & Úcar, 2019).

A través de metodologías activas el alumnado se ha dedicado al análisis e interpretación de datos, a extraer conclusiones y a generar nuevas ideas, conceptos y respuestas a través de diferentes procesos de inferencia, a recoger las opiniones de sus pares y a contrastarlas con el discurso propio, a crear un discurso consensuado tanto en grupo pequeño como en grupo grande, con los pensamientos de afrontamiento permanente que ello implica inevitablemente y con la reorganización del discurso inicial (Trull-Oliva, et al., 2022b). A ello se ha sumado la lectura e inter-

pretación de imágenes, el eje de muchas de las tareas, desarrollando una mirada crítica imprescindible en la sociedad actual (Rojas-Redondo, 2018).

Los trabajos realizados alcanzaron un fuerte tono reivindicativo desde el punto de vista de la incorporación de la perspectiva de género. Los mensajes que aparecían en ellos eran potentes y directos: igualdad en salarios y premios y reconocimiento para las deportistas en particular, pero también para todas las mujeres; acabar con las discriminaciones de género, respeto por parte de los equipos deportivos, y justicia. Reivindicaciones conocidas y escuchadas, sí, pero poco frecuentes conociendo la edad y el origen de los y las autoras. La concienciación ha sido total. El alumnado ha tenido la oportunidad de dar pasos útiles en el proceso de construcción de su identidad como personas, aprendiendo a escuchar, a debatir, a acordar, a resumir, y a presentar quejas y demandas. Creemos que, al igual que comentan Trull-Oliva et al. (2022a), han tenido un desarrollo positivo como personas, como ciudadanía y como masa crítica, conociendo mejor los medios de comunicación y los intereses que éstos mueven, ahora tienen herramientas eficaces para comunicarse y comprender la realidad (Murguialday, 2006). Crear un pensamiento crítico, un objetivo importante en el propio proceso, ha sido interesante, educativo, enriquecedor y positivo (Rodrigo, et al., 2022), ya que, desde una mirada crítica, hemos querido impulsar la reflexión tanto individual como colectiva en todo el proceso, y se ha conseguido. Con esta mirada han identificado y denunciado la desigualdad y la injusticia (Soler, et al., 2017).

Dar a este alumnado un merecido protagonismo, tanto a nivel individual como colectivo, así como el sentir del apoyo de sus iguales, era de gran importancia para un proceso de crecimiento personal (Llena-Berñe, et al., 2017). Durante toda la intervención mostraron con su comportamiento, con su escucha activa y con las declaraciones realizadas espontáneamente, sensibilidad hacia el problema. Se han convertido en intérpretes de la crudeza de la realidad de la perspectiva de género plasmando en sus presentaciones y expresiones un ejercicio de transformación de esa realidad desigual. La sensibilización y la mirada crítica, el pensar y crear mensajes que reflejaran sus vivencias, han dado como fruto un crecimiento individual y colectivo, suponiendo estos unos primeros pasos en una trayectoria de empoderamiento (Souza de Carbahlo, et al., 2023), en una trayectoria rica y próspera que difícilmente olvidarán.

Este ha sido un trabajo diferente que traspasó los límites de la escuela, poniendo en relación al alumnado con otros personajes y paisajes del entorno, dándoles su lugar (Corbellá-Molina, et al., 2021). Difundir el trabajo realizado era uno de los objetivos principales de la acción, una tarea inusual, en un escenario poco habitual, donde es de agradecer, la comprensión y la cercanía que mostró la vecindad, así como las palabras exquisitas por la forma en que se estaba desarrollando la actividad (Soler, et al., 2017).

Como limitaciones del estudio, se debe señalar la dificultad a la hora de medir el impacto de la intervención, por-

que hay que tomar como prueba las producciones y declaraciones del alumnado. Además, que esta acción se realizará a finales de curso, y el esfuerzo extra que requería no ayudó a la continuidad y participación de algunas de las personas.

Agradecimientos

El presente proyecto se realiza al amparo del grupo de investigación consolidado IkHezi, IT1703-22. Agradecer la disposición y actitud del alumnado así como la colaboración del C.E.P. Kurtzebarri de Aretxabaleta.

Referencias

- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in qualitative Resarch*. SAGA Publications.
- Betancor, M.V. (2011). Empoderamiento ¿una alternativa emancipatoria?: Reflexiones para una aproximación crítica a la noción de empoderamiento. *Margen: Revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 7-14.
- Corbella-Molina, L., Trull-Oliva, C. Rodrigo-Moriche, M. P. & Úcar-Martínez, X. (2021). Diseño y Validación de una rúbrica para evaluar acciones y proyectos educativos de empoderamiento juvenil. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 537-555. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-05>
- Corbella, L. & Úcar, X. (2019). The ethical dimension and values involved in social education. Perspectives of scholars, educators and participants. *Journal of Applied ethics*, 10, 91-122. <https://raco.cat/index.php/rljae/article/view/356324>.
- Denzin, N.K. (2017). Los discursos emancipatorios y la ética y la política de la interpretación. En N.K. Denzin & Y. Lincoln (coord,) *Manual de investigación cualitativa*. Vol. 5. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación (pp. 79-127). Gedisa.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Folgueiras, P., & Luna E. (2011). El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 69, 53.
- Harper, D. (2015). ¿Cuáles son las novedades visuales? In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (coords.). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 235-261). Gedisa
- Jiménez-Morales, M., Lopera-Mármol, M. & Salvadó-Romero, A. (2020). Youth empowerment through the creation of i-docs: Educational and social impacts. *Catalan Journal of Communication and Cultural Studies*, 12(2), 211-224. https://doi.org/10.1386/cjcs_00028_1
- Kemmis, S. & McTaggart, R (2013). La investigación-acción participativa: la acción comunitaria y la esfera pública. En N.K. Denzin & Y. Lincoln (coord,) *Manual de investigación cualitativa*. Vol. 3. Las estrategias de la investigación cualitativa (pp. 361-439). Gedisa.
- Leaman, S.D. & Cárcamo, H.G. (2021). Investigación-acción participativa: vinculación con la epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico y análisis de sus componentes. *Espacio abierto*, 30(3), 145-168.
- León, I., Gamito, R., Vizcarra, M.T. & López-Vélez, A. L. (2022). Pedagogical Contexts When Gender and Emotions Intersect with the Body: Interviews with Feminist PE Teachers and Associated Professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (23), 15510. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315510>
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. Harper & Row
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez-de-la-Torre, S. & Vila-Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. http://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.06.
- López, C., Vilaseca, C., & Serrano, J. (2021). Una herramienta para erradicar la desigualdad y la violencia de género: El empoderamiento de la mujer. *Revista europea de historia de las ideas políticas y de las instituciones públicas*, 16, 61-66.
- Méndez Sánchez, M. del P., Peñaloza Gómez, R., García Méndez, M., Jaenes Sánchez, J. C., & Reynoso Sánchez, L. F. (2023). Percepción Sobre la Participación de la Mujer en el Deporte Mexicano (Perception about Participation of Women in Mexican Sports). *Retos*, 48, 816-826. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.94474>
- Murguialday, C. (2006). Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias. *Vitoria-Gasteiz*. <https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/23/51623.pdf>
- Orsini, M. (2012). El concepto de empoderamiento en los estudios de género y en la prensa femenina. En J.C. Suarez, I. Liberia & B. Zurbano (eds.) *I Congreso Internacional de Comunicación y género* (pp. 951-971). Universidad de Sevilla.
- <https://idus.us.es/handle/11441/34591>
- Pérez Serrano, G., & Nieto Martín, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 10, 177-198. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4177>
- Pineda -Herrero, P., Agud-Morell, I., & Núñez-López, H. (2015). Empoderamiento juvenil: Conceptos y significados del empoderamiento para sus protagonistas. N K. Monserrat, L. Pinto, M. Fernández & C. Guzman (eds.) *Pedagogía social: acción social y desarrollo*, (pp. 722-735). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7600470>
- Rayón, L. & De las Heras, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. Algunas aportaciones de la fotografía en un estudio de casos. En A. Bau-

- tista y H. M. Velasco (coords.). *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación* (pp. 53-67). Editorial Trotta.
- Rodrigo, M. P., Galán, D., Mampaso, J., & Rivera, E. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, 37, 7–35
- Rojas-Redondo, C. (2018). Hacer pensar y hacer ver: El cine como base generadora de conocimiento y constructora de la identidad del alumnado. En E. Jiménez de Aberasturi, A. Arriaga & I. Marcellan (eds.) *Arte, ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela*, (pp. 529-534). UPV/EHU.
- Sánchez-Álvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C., & García-Pérez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*, 38, 143–150. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez, M. & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos, procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02
- Souza de Carvalho, R., Ávila-Miranda, P., Céspedes-Cáceres, F., Gallegos-Pizarro, D., Guerrero-Conejera, J., Morán-Urbina, T., Schilling-Lara, C., & Castillo-Retamal, F. (2023). Educación Física y diversidad de género: un análisis desde la experiencia de profesores de aula. *Retos*, 50, 315–320. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99416>
- Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trull-Oliva, C., Corbella-Molina, L., Valdivia-Vizarreta, P., & Rodrigo-Moriche, M. P. (2022a). El rol de los equipos de investigación en el empoderamiento de las personas investigadoras jóvenes. *Aula Abierta*, 51(2), 129-142. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.51.2.2022.129-142>
- Trull-Oliva, C.; Jane-Hidalgo, A.; Corbella-Molina, L.; Soler-Masó, P. & González-Martínez, J. (2022b). Sobre las estrategias metodológicas de los/as educadores/as para contribuir al empoderamiento juvenil. *Educación XX1*, 25(1), 459-483. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30014>
- Úcar-Martínez, X. Planas-Lladó, A., Novella-Càmara, A., & Rodrigo-Moriche, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 67-80. http://doi.org/70.SE7179/PSRI_2017.30.05

Datos de los autores:

Iñaki Arana Arrieta
Ainhoa Gómez-Pintado
Maria Teresa Vizcarra Morales

aranaarrieta@gmail.com
ainhoa.gomez@ehu.eus
mariate.bizkarra@ehu.es

Autor/a
Autor/a
Autor/a