
Impacto del Proyecto AEi: Adultos, Empleo e Inclusión *Impact of the AEi Project: Adults, Employment and Inclusion*

Javier Fombona Cadavieco y Rafael Navas Sanz (Coords.)

Edita Universidad de Oviedo



Universidad de Oviedo



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciador:

Fombona Cadavieco, Javier; Navas Sanz, Rafael (coords.) (2022). *Impact of the AEi Project: Adults, Employment and Inclusion / Impacto del Proyecto AEi: Adultos, Empleo e Inclusión. 2nd International Conference Adult Education for Employment and Inclusion, CyLAEI 2022.* Medina del Campo, 1 Julio 2022. Universidad de Oviedo. ISBN: 978-84-18482-58-8. DOI: 10.6084/m9.figshare.21158698

Javier Fombona Cadavieco fombona@uniovi.es

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2022 Universidad de Oviedo

© Los autores

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons.

Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad.

Consulte las condiciones de la licencia en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Edificio de Servicios - Campus de Humanidades

33011 Oviedo - Asturias

985 10 95 03 / 985 10 59 56

servipub@uniovi.es

www.publicaciones.uniovi.es

ISBN: 978-84-18482-58-8

INDICE

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Presentación | Pág. 6 |
| 1. Formación para el empleo y la inclusión social. | |
| 1.1. Formación para el empleo de migrantes, para su inclusión. | Pág. 8 |
| 1.2. Experiences in teaching of Italian language at the CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti) in Padua. | Pág. 19 |
| 2. Competencia digital (Educación de Personas Adultas - EPA). | |
| 2.1. <i>Seriality and transition experience in adulthood: a study on edutainment of serials.</i> | Pág. 26 |
| 2.2. Implementación y desarrollo de un curso experimental de competencias básicas para el acceso al mundo laboral en un centro a distancia. | Pág. 34 |
| 3. Metodologías educativas eficaces (EPA). | |
| 3.1. Una experiencia de inclusión social adulta mediante la capoeira. | Pág. 44 |
| 3.2. Análisis exploratorio del tipo de puntos de gamificación asignados en un contexto educativo de personas adultas con discapacidad intelectual. | Pág. 52 |
| 3.3. Una propuesta para el desarrollo de competencias clave en educación de adultos. | Pág. 60 |
| 3.4. Breakout: uso de una herramienta metodológica de gamificación para el fomento de la lectura y la visibilización de pioneras femeninas. | Pág. 70 |
| 3.5. <i>Promoting sustainable workplace and wellbeing through innovative educational practices.</i> | Pág. 85 |
| 4. Formación Profesional y Educación de Adultos. | |
| 4.1. Los enfoques de enseñanza y aprendizaje del profesorado y alumnado cuando se utiliza la estrategia didáctica del juego serio para la adquisición y desarrollo de las competencias STEAM en formación profesional. | Pág. 88 |
| 4.2. Integración sociolaboral a través de los módulos de formación socio-sanitaria en el CEPA san jorge de Palencia. | Pág. 96 |
| 4.3. <i>Simulations and educational games in vocational training and adult education.</i> | Pág.107 |
| 4.4. <i>Resilience for changes - how to develop managerial competences.</i> | Pág.115 |
| 5. Dimensión europea de las acciones educativas (EPA). | |
| 5.1. Mejoras en el ámbito científico-tecnológico del CFPA Mercè Rodoreda a través de los proyectos europeos Erasmus+. | Pág.124 |
| 5.2. In Vino Expertise. | Pág.134 |
| 5.3. Apoyar a las personas mayores es nuestra responsabilidad(S.E.N.I.O.R) | Pág.146 |
| 5.4. Proyecto europeo AEI, Adultos, empleo e Inclusión. Estrategias de diseño, difusión e impacto. / <i>AEI European project, adults, employment and inclusion. design, dissemination and impact strategies.</i> | Pág.157 |
| 6. Retos y desafíos, nuevos perfiles profesionales. | |
| 6.1. El perro de asistencia y el perro de apoyo en FP desde un enfoque paidocéntrico interespecífico. | Pág.175 |
| 6.2. <i>Professional supervision: a critical appreciative model for pedagogues and social educators.</i> | Pág.183 |

7. Cualificación de docentes (EPA).

- 7.1. Una mirada innovadora e internacional en la formación de docentes de educación de adultos. La formación desde las empresas. [Pág.188](#)
- 7.2. Necesidades formativas del profesorado de educación de adultos para trabajar por competencias. [Pág.198](#)

8. Mesa redonda: Experiencias exitosas que contribuyen a la inclusión de adultos.

- 8.1. No dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión. [Pág.205](#)
- 8.2. El Centro de Educación para Adultos como puerto donde entrar y salir para varios destinos.
- 8.3. El seguimiento de jóvenes en situación de vulnerabilidad de las escuelas de la segunda oportunidad hacia el éxito e inclusión social, educativa y laboral.

8. Round table: *Successful experiences that contribute to the inclusion of adults.*

- 8.1. *Leaving no one behind: participation, equity and inclusion.* [Pág.219](#)
- 8.2. *The Adult Education Center as a harbour to arrive and leave to other several journeys.*
- 8.3. *Accompanying of vulnerable young people from second-chance schools to social, educational and working inclusion and success.*

9. Mesa redonda/Round table: Experiencias exitosas para el empleo en educación de personas adultas. / *Successful experiences for employment in adult education.*

- 9.1. Contribución de los CEPAS a la mejora de la empleabilidad de las personas adultas [Pág.229](#)
- 9.2. *VET in Poland: the case of the Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów*

10. Poster/Infografías

- 10.1. “Build your futures piede by piece” Manuel Carabias Herrero. [Pág.239](#)
- 10.2. “De tal palo tal astilla” Manuel Carabias Herrero y Natalia Viguri Fernández. [Pág.241](#)
- 10.3. “The cordinator of personal education services: What perspectives for professional development?” Daddi Debora. [Pág.243](#)
- 10.4. “Entrepreneurship in education: Active learning to Foster employability inyoug adults”. Letizia Gamberi. [Pág.245](#)
- 10.5. “Talent Project: How to support giftedness? Program for pre-service teachers”. Krzysztof T. Piotrowski y Katarzyna Barani. [Pág.248](#)
- 10.6. “The quality of the master degree courses 57/85 and 50. The case study of the university of Florence”. Dino Mancarella. [Pág.249](#)

EJE TEMÁTICO: 3. METODOLOGÍAS EFICACES (EPA)

3.1. UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN SOCIAL ADULTA MEDIANTE LA CAPOEIRA.

AUTORÍA:

1. Nombre y Apellidos: Sergio Moneo Benítez. Universidad de Barcelona.
sergiomone@ub.edu ORCID: 0000-0002-6934-0578

RESUMEN

La segregación de grupos según lugar de origen está presente en un conflictivo barrio de Badalona. Teniendo en cuenta la problemática, se planteó como objetivo favorecer la inclusión social mediante la Capoeira. Próximas a la investigación-acción, y en un estudio de caso, las siguientes líneas presentan las características de los participantes (ciudadanos nativos y foráneos del lugar) y a través de ellas se narra cómo las actividades colaborativas de 31 sesiones lograron establecer vínculos afectivos en personas con desavenencias para, finalmente, sentir que formaban parte de un mismo grupo; manifestaciones que surgieron a partir de la sesión 9 y que fueron posibles gracias a la pericia del monitor de las sesiones, así como al carácter colaborativo de las actividades. Con todo, si bien la concreción de la muestra no permite generalizar los resultados, se espera que este estudio pueda servir de apoyo en situaciones similares y, en la medida de lo posible, logre aportar conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Personas adultas; Inclusión; Diversidad; Capoeira; Colaboración.

1. INTRODUCCIÓN

La creación de guetos que, por su definición, separan a grupos de personas según sus orígenes o sus ideales, está muy presente en un barrio del municipio de Badalona. La falta de inclusión así como, se debe señalar, la inoperancia de las instituciones y la mala gestión de recursos, motiva que ocurran situaciones conflictivas entre los habitantes del lugar.

La experiencia previa de la cual se deriva esta comunicación se sitúa, en efecto, en la realidad social de un barrio del municipio de Badalona, del cual se omite el nombre por petición expresa de los participantes. En ese lugar de la comarca del Barcelonés, provincia de Barcelona, un monitor realizaba clases de Capoeira dirigidas a niños/as (máximo 15 años) en horario extraescolar. La Capoeira, manifestación brasileña que se concibe como parte sociocultural del mismo país (Tavares, 2018), es una combinación de arte marcial (movimientos proyectados hacia otra persona) y de danza (se realizan siguiendo el ritmo de sus características músicas). Así, conocedor de la situación de la comunidad nativa del lugar respecto a su nula intención por convivir con personas adultas originarias de otras culturas, y sabedor de la conflictividad que este hecho generaba en el lugar, el monitor promovió la realización de clases de Capoeira con ciudadanos adultos del barrio, concretamente con personas de una edad igual, o superior, a los 25 años. A partir de aquí, surgió la posibilidad de evidenciar la experiencia e intentar averiguar la creación de vínculos sociales en un grupo de adultos que convivían en ese contexto ciertamente complejo.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

Es fácilmente observable que los centros escolares acogen a niños y niñas que, al poco tiempo, forjen la creación de grupos entre compañeros de la misma nacionalidad o cultura. Si bien desde una perspectiva escolar ya existe la necesidad de transformar la escuela para hacerla más inclusiva (Puigdemívol, 2003), el mundo adulto y no academizado no debería de quedar al margen.

Situados en este contexto, se pretende favorecer la inclusión de personas adultas en un barrio perteneciente al municipio de Badalona.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nos situamos en un espacio de ocio en el que el adulto decide asistir y participar, de forma voluntaria, en sesiones de Capoeira; una práctica física que, si bien gozó de mayor auge en la década anterior gracias a su presencia en anuncios comerciales, en la actualidad es practicada por un pequeño porcentaje de la población europea y en raras veces evaluada desde un ámbito de estudio científico. Así, el conjunto de elementos que caracterizan esta situación limita los referentes ya que, en esencia, la mayoría de estudios orientados hacia la inclusión se encuentran en etapas escolares obligatorias que, además, se centran en las aulas tradicionales, obviando en gran medida la función de la actividad física. A pesar de ello, las aportaciones de González (2013) acerca de la metodología socio-afectiva fueron referente en la experiencia al incentivar espacios de reflexión entre participantes de origen distinto durante las sesiones. Este fue un elemento explicado a los asistentes adultos como condición indispensable para desarrollar con éxito diversas actividades.

Con respecto a este quehacer en las actividades, en los primeros instantes se pretendía promover la autonomía personal para, posteriormente, fomentar la cooperación entre los propios participantes. Estos son valores afines a la educación inclusiva o rasgos que, como argumenta Puigdemívol (2003), deben tener en común las prácticas inclusivas.

En este mismo sentido, desde un primer momento se indicaba a los participantes que la intención de las sesiones era promover la multiculturalidad (Giménez, 2009) y que, por lo tanto, no debería de existir cualquier atisbo de discriminación, al mismo tiempo que se pretendían promover espacios en los que emergieran diversos vínculos sociales afectivos. Con respecto a estos últimos, Vivas (2015) indica que su inexistencia comporta el riesgo de promover la desigualdad y, por lo tanto, era necesario crear los anteriores espacios de reflexión para intentar incentivarlos. En su conjunto, se pretendía generar la sensación de igualdad, así como la de respeto y la aceptación mutua, intentando de ese modo que en la experiencia se reconociera (y realmente existiera) pluralismo cultural (Giménez, 2003).

A pesar de lo expuesto, era conveniente ser consciente de la realidad en la que se iban a materializar las sesiones y que, ciertamente, el contexto podía dar lugar a momentos de conflictividad. En una idea similar, Pérez (2017) expone que la inclusión educativa tiene oportunidad de ocurrir con éxito según las oportunidades que cada país proporciona a sus ciudadanos. En el contexto del barrio, sin obviar las posibles situaciones conflictivas que pudieran suceder, se tuvo en cuenta la amplia experiencia del monitor en el desarrollo de clases de Capoeira, así como el reconocimiento que tenía entre los habitantes del contexto. En conjunto, se consideró que podía promover con éxito el desarrollo de la experiencia y ser capaz de ofrecer soluciones cuando fuera necesario.

En cuanto al uso de la Capoeira como recurso, Moneo (2020) explica la experiencia en un centro escolar en la que 2 monitores realizaron 39 sesiones extraescolares con 27 personas de entre 10 y 12 años, las cuales se encontraban en una realidad social similar a

la expuesta aquí. Como aspectos a destacar, la Capoeira generó curiosidad e interés inicial por su vertiente histórica o desde su propia práctica. Más allá, en las primeras sesiones se generaron situaciones conflictivas en los momentos en que debían colaborar alumnos con origen distinto. No obstante, durante el transcurso de la propuesta didáctica y la puesta en práctica de tareas, se constató que diversos alumnos fueron capaces de establecer vínculos sociales con varios compañeros de culturas diferentes, los cuales anteriormente no habían surgido.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

Ante la situación expuesta respecto al municipio de Badalona, se plantearon una serie de sesiones de Capoeira dirigidas a personas adultas con el objetivo de observar y obtener información para, posteriormente, analizar una posibilidad de haber establecido vínculos sociales entre la ciudadanía adulta del barrio, maximizando así el factor inclusivo en la medida de lo posible. De forma complementaria, siempre que la experiencia tuviera éxito, se pretendía dar ejemplo al resto de la población infantil y juvenil.

5. MÉTODO

Esta es una experiencia empírica que se vincula directamente con personas y que, por lo tanto, se enmarca dentro de las ciencias sociales. Desde un punto de vista más cercano a la investigación, se situaría en una tipología de carácter cualitativo. En cuanto al método utilizado, la investigación-acción centra su esfuerzo en la transformación de una realidad social para intentar mejorarla mediante la resolución de problemas, ya sea en la educación formal y no formal (Pérez y Nieto, 1992). Por su parte, el estudio de casos se orienta hacia una muestra muy concreta permitiendo, de esta forma, efectuar un análisis específico de esa realidad en particular (Simons, 2011). La naturaleza de ambos constructos tiene gran presencia en la experiencia.

5.1. Muestra, fases, espacios, tiempos del trabajo (Epígrafe de segundo nivel)

La aplicación de las sesiones de Capoeira y el desarrollo de sus actividades fueron el eje para tratar de fomentar la inclusión y los vínculos sociales. En total, se llevaron a cabo 31 sesiones entre los meses de septiembre y diciembre del año 2021 en un horario de tarde que, debido a la idiosincrasia de la población y a las obligaciones personales del monitor, podría variar. Al respecto, el inicio de las clases se estableció a las 18:30h pero, cuando fuera necesario, empezarían a las 19:00h. Las sesiones eran los martes y viernes. No obstante, en las 3 últimas semanas se realizó otra sesión a las 11:00h cada domingo. Cada una de las sesiones tenía una duración de 60 minutos. La experiencia fue observada en su totalidad, siendo aceptada la presencia del observador desde un inicio.

Si bien el nombre del barrio en concreto debe ser excluido, la experiencia tuvo lugar en el municipio de Badalona, situado en la comarca del Barcelonés. Las 31 sesiones de Capoeira se materializaron en la pequeña pista deportiva de la escuela en la que el monitor realizaba clases de la misma actividad para niños de 15 años o menos. Los recursos eran escasos y, sólo en ocasiones específicas, fueron trasladadas colchonetas que previamente se debían solicitar al equipo directivo del centro escolar.

En el caso de los participantes adultos, se hallaban un total de 24. Sin embargo, hubo 3 de ellos que no lograron asistir con frecuencia. Por esa razón, los resultados sólo reflejan 21 personas. Utilizando pseudónimos, en la Tabla 1 se presentan las características de los 21 participantes.

Tabla 1. *Características de las personas adultas participantes en la experiencia.*

| | Género | Edad | Origen |
|------------|--------|------|-----------|
| 1. Kantos | Hombre | 27 | Marruecos |
| 2. Merka | Mujer | 29 | Ecuador |
| 3. Sanda | Mujer | 26 | China |
| 4. Revilo | Hombre | 25 | España |
| 5. Karl | Hombre | 26 | Nigeria |
| 6. Talpa | Mujer | 31 | China |
| 7. Drogo | Hombre | 28 | Marruecos |
| 8. Tiberio | Hombre | 33 | España |
| 9. Krampo | Hombre | 25 | Senegal |
| 10. Veluza | Mujer | 28 | Argentina |
| 11. Trasgo | Hombre | 29 | Ecuador |
| 12. Drako | Hombre | 30 | Nigeria |
| 13. Sacro | Hombre | 26 | España |
| 14. Tila | Mujer | 29 | China |
| 15. Poncio | Hombre | 32 | Argentina |
| 16. Mantra | Mujer | 27 | India |
| 17. Sato | Hombre | 34 | Marruecos |
| 18. Frida | Mujer | 29 | Perú |
| 19. Lancia | Mujer | 26 | España |
| 20. Potro | Hombre | 28 | Ecuador |
| 21. Kaluna | Mujer | 32 | España |

En el conjunto del grupo había 12 hombres y 9 mujeres. Dentro del mismo, se sabía que Veluza y Poncio eran una pareja argentina que había llegado al barrio hacía 3 años, así como que Sana, Talpa y Tila eran hermanas afincadas en el lugar desde marzo de 2019, pocos meses antes de la pandemia por el Covid-19. Como adultos más jóvenes, se encontraban Revilo y Krampo con 25 años. Por su parte, Sato era la persona de mayor edad con 34 años. Ninguno de los 21 participantes tenía vínculo con los niños y niñas que realizaban clases de Capoeira, excepto Sacro y Lancia (padre y madre de un alumno) y Tiberio y Kaluna (padre y madre de una alumna). En cuanto a la diversidad del grupo, 5 personas eran naturales del barrio, mientras que el resto procedía de distintas partes.

Respecto a las sesiones, el factor distintivo para promover la inclusión social recaía en las actividades de carácter colaborativo reclamada en los participantes. De esta manera, una vez que se mostraban nuevos movimientos de Capoeira, existía un espacio de tiempo de práctica individual para, posteriormente, formar parejas en las que se requería efectuar una secuencia en la que aparecieran los movimientos. Según avanzaban las sesiones, los espacios para diseñar las secuencias eran más extensos al tener que incluir mayor cantidad de movimientos. Por otra parte, en la sesión 6 estaba planeado introducir la *Roda*; ésta consiste en la formación de un semicírculo realizado por los participantes y en el que, por

parejas, dentro del mismo se improvisan secuencias de movimientos. La música adquiere aquí gran relevancia ya que los capoeiristas deben efectuar sus movimientos siguiendo el ritmo oído en cada instante, mientras que el resto de participantes deben acompañarlo con palmas y/o cantos. A modo de recordatorio, se solicitaba a los participantes que cambiaran de pareja cuando diseñaran las secuencias y cuando entraran en la *Roda* para que, de este modo, todos practicara con todos.

5.2. Instrumentos/herramientas de investigación utilizados

En un primer momento, se preguntó a los participantes por la posibilidad de registrar en vídeo las sesiones para, posteriormente, poder analizar con detalle todo lo que sucedía. Sin embargo, la negativa al completo evitó esta posibilidad.

A partir de aquí, mediante la observación se completó un diario de campo en el cual se recogían anotaciones. Con la excepción de 2 momentos en los cuales resultó imposible, la información que se obtenía a través del diario fue contrastada con el monitor una vez finalizada cada sesión.

A su vez, la presencia del observador en el transcurso de las semanas generó afinidad entre él y los participantes y, este hecho, fue esencial para preguntarles por la posibilidad de crear pequeñas reuniones con ellos para conversar sobre la experiencia. Así, desde un punto de vista formal, se establecieron 3 grupos focales o de discusión (Amezcu, 2003), compuesto cada uno por 7 personas. La conversación con el primer grupo transcurrió en 47 minutos, mientras que la segunda y la tercera tuvieron una duración de casi 60 minutos. De las conversaciones con estos grupos, en los cuales también estuvo presente el monitor, se consolidó la información plasmada en el diario de campo y fue complementada ya que, ahora sí, hubo oportunidad de registrarlas en audio.

6. RESULTADOS

La recogida de información se incorporó al programa informático Nudist Vivo (N-Vivo). En este proceso, se efectuó un análisis de tipo inductivo que permitió seleccionar los aspectos vinculados a la inclusión mediante el impulso de las relaciones sociales entre los habitantes adultos del barrio.

Respecto a los resultados, en las primeras 8 sesiones se observó que la asociación de personas de origen distinto en las actividades no había obtenido consecuencias deseadas. En este sentido, hubo diversos momentos en que surgieron situaciones conflictivas cuyos protagonistas, en la mayoría de ocasiones, fueron Kantos, Revilo, Karl, Drogo, Krampo y Sacro. Ciertamente, y gracias a la pericia del monitor, lograron ser controladas. Por este motivo, se optó por no incluir la *Roda* hasta considerar que no sería un riesgo.

A partir de la sesión 9, sin embargo, se empezó a valorar una cierta aproximación entre personas. En primer lugar, se observó que en esta sesión nadie se quejó por formar pareja con personas de origen distinto al propio (hecho habitual hasta ese momento y que, a veces, terminaba con el abandono de la clase por la propia voluntad del adulto). Si bien éste podía haber sido un comportamiento puntual, la realidad es que desde ese día fue una constante hasta el final.

Por otra parte, en la sesión 12 se observó que, por primera vez, un adulto le solicitaba formar pareja a una adulta de distinta cultura y que no dominaba el idioma. Así, Sato fue a buscar a Talpa y ella, a pesar de la dificultad con el idioma, aceptó. Este instante provocó un murmullo que, se opina, hubiese acabado en una situación poco deseable al inicio y, en cambio, generó risas entre el grupo. En la siguiente sesión, sucedió la misma situación

entre Potro y Tila, Drako y Mantra, y Trasgo y Sanda. A partir de aquí, no se observaron dificultades en la formación de parejas y, en la sesión 13, se consideró introducir la *Roda* sin temor a que provocara un conflicto. Como hecho a destacar, se apreció que en la sesión 14, Krampo le preguntó a Poncio si podía realizar la secuencia con Veluza (mujer de Poncio). Tras cierto desconcierto, Poncio le indicó que si ella aceptaba no había problema. Se observó que Veluza se reía y que, con naturalidad, le hacía gestos para que fuera hacia ella. Practicaron los movimientos de la secuencia sin advertir que pudiera surgir situación alguna susceptible de generar conflictos. Del mismo modo, en las *Rodas*, los participantes salían a *jogar* con parejas distintas y de diversidad cultural.

Sin más aspectos destacables de la observación, las siguientes sesiones transcurrieron en un contexto agradable y cada vez más relajado. En las reuniones con los grupos focales, se mencionaron diversos aspectos. En primer lugar, con respecto a las primeras sesiones, Drogo afirmaba que *“esto al principio era una charada niño, estábamos todos a la pelea”*. Revilo le daba la razón y exponía que *“aquí más de uno venía para liarla, y yo me incluyo también”*, mientras que Kantos señalaba que *“en el barrio es todo así”*. Inmediatamente, Merka decía *“nosotros tampoco hacemos nada para cambiarlo”*. En este punto, Karl alzó ligeramente la voz y preguntó *“¿y no podemos seguir con esto ahora?, si ahora que nos llevamos un poco bien entre todos”*. Si bien la pregunta no obtuvo respuesta por parte del monitor, se valoró que todos asintieron con la cabeza y se posicionaron a favor. Las ganas por seguir con las sesiones, cabe decir, fue mencionada por todos los participantes durante los grupos focales. Principalmente, destacar a Tiberio al mencionar *“mi hijo alucina con nosotros porque tamos haciendo Capoeira y hay que seguir”*, a Trasgo cuando expresó *“yo no me voy”* (causando risas entre el grupo), así como cuando Mantra, en un castellano entendible, indicó *“yo no conocía a nadie aquí y esto ha hecho que conozca a gente”*; una situación que, afirmaba, también le sucedía a Frida. Por su parte, Sato culminó expresando *“es que esto no se va a terminar ahora”*.

Con respecto a la tipología de actividades, en líneas generales se destacó lo expuesto con anterioridad. Si bien, Drako explicaba *“las secuencias esas es lo que hace que hables más con la gente”* y Krampo respondía *“sí porque tienes que hablar con el otro para ver si haces este movimiento o haces el otro, y lo que va a hacer él”*. Por su parte, Sacro decía *“yo cuando le decía a mi hijo que salía en la Roda se reía el tío (risas), pero bien bien, la verdad es que me gusta”*. Al respecto, se comprobó que la *Roda* fue una actividad muy valorada por los participantes. El argumento más extenso con relación a ésta fue expuesto por Potro cuando indicó *“mira, yo creo que eso de dar la mano cuando entras y cuando sales de la Roda sirve para que se hagan las cosas mejor... yo cuando le doy la mano a alguien... yo sé que es para bien”*.

De este modo, con todo lo expuesto, en líneas generales se consideró que las sesiones habían logrado generar acercamientos entre los participantes del barrio y que, en diversos momentos, la gran mayoría de ellos tuvo la sensación de pertenecer y formar de un grupo, en otras palabras, de sentirse incluido.

7. DISCUSIÓN

La exclusión es justificada en diversas ocasiones por las diferencias culturales y de idioma existentes (Arroyo, 2013) y tratar de generar un proceso para intentar favorecer la inclusión en personas adultas no resulta tarea sencilla. En el caso de la educación superior, aún se desconoce cómo generar este tipo de procesos con éxito y no existe, por lo tanto, teoría pedagógica alguna que muestre el camino a seguir (Pérez, 2017). En la experiencia

contada sobre líneas más arriba, se comprende que ese aspecto se acreciente debido a que está situado en un ámbito no formal que, a su vez, se adentra en la convivencia de personas adultas en una realidad difícil y compleja. Un tipo de contexto que, sin embargo, no puede ser motivo para infravalorar a los grupos sociales que en ellos cohabitan y justifiquen, así, su desigualdad y discriminación (Montesinos, 2012).

Siendo conscientes de que todo proceso de inclusión en los centros escolares requiere de tiempo, paciencia y que no se pueden desarrollar con clases particulares (Susino, 2002) se constata que desde el ámbito no formal se pueden lograr objetivos de carácter inclusivo en personas adultas. Si bien, estos mismos procesos deben perdurar en el tiempo para que la inclusión se comprenda realmente como debe ser (Puigdellívol, 2003).

8. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

En primer lugar, la experiencia se realizó con un grupo concreto de personas y en un barrio específico. Por lo tanto, si bien puede ser una base sobre la que seguir avanzando, no es posible generalizar los resultados obtenidos. Asimismo, estos surgen de 31 sesiones de Capoeira materializadas entre septiembre y diciembre y, con el propósito de establecer una teoría más asentada, sería conveniente alargar este espacio de tiempo.

Con respecto al uso de técnicas para la recogida de la información, posteriormente se advirtió la pertinencia de haber diseñado un guion de entrevista para mantener un diálogo privado con el monitor de las sesiones de Capoeira en los adultos. Si bien, el contraste de la información anotada en el diario de campo, así como su presencia en los grupos focales, disminuyó este sesgo.

9. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

En esencia, se considera que el diseño de actividades que requieran una colaboración es fundamental para establecer vínculos afectivos, a pesar de que puedan surgir conflictos durante éstas. En este sentido resulta esencial la labor del responsable de las sesiones para, con la actitud adecuada, ser capaz de crear espacios de diálogo y entendimiento.

Más allá, la Capoeira motivó interés por su historia y por el tipo de movimientos que, posteriormente, debían incluir en las secuencias. A su vez, la particularidad de la *Roda* se convirtió en un recurso para potenciar las relaciones. Mención aparte debe tener la música ya que, por sí sola y en gran cantidad de ocasiones, originó acercamientos y diálogos entre personas de culturas e ideologías diferentes.

AGRADECIMIENTOS Y DATOS DEL PROYECTO

No es posible terminar el relato de esta experiencia sin recordar a todas las personas de la escuela de Badalona que facilitaron el proceso, no sólo por permitir utilizar la pista (y las colchonetas) del centro, sino por su colaboración en general. Del mismo modo, a la persona responsable de realizar las clases de Capoeira (sin él, imposible haber continuado después de las 2 primeras). Por supuesto, el reconocimiento a todos los participantes. Sin utilizar términos, porque “*vosotros ya sabéis ahora quiénes sois*”, simplemente gracias.

REFERENCIAS

Amezcu, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13(2), 112-117. DOI: [10.1016/S1130-8621\(03\)73791-7](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(03)73791-7)

- Arroyo, M^a. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Gimenez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>
- Giménez, C. (2009). El impulso de la convivencia ciudadana e intercultural en los barrios europeos: Marco conceptual y metodológico. En *Marco conceptual y buenas prácticas en ciudadanía y convivencia en barrios europeos*. Barcelona: Proyecto INTI-CIEN. *Serie Igualdad y Ciudadanía*, 13.
- González, S. (2013). La diversidad cultural desde una perspectiva de cultura de paz: experiencias y procesos educativos en el aula, 247-268. En López, J.L. (Coord.), *Diversidad cultural y educación intercultural*. Melilla: GEEPP Ediciones.
- Moneo, S. (2020). La introducción de la Capoeira en un contexto extraescolar multicultural. Una experiencia práctica hacia la interculturalidad. *ArtsEduca*, 28, 154-173. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.12>
- Montesinos, M. P. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, lenguaje y sociedad*, 9(9), 201-218. <http://170.210.120.55/index.php/els/article/view/1469>
- Pérez, E. A. (2017). *La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la universidad de Holguín, Cuba*. *Revista Educ. Soc*, 38(138), 81-98. DOI: [10.1590/es0101-73302017151507](https://doi.org/10.1590/es0101-73302017151507)
- Pérez, M. G. y Nieto, S. (1992). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching*, 10-11, 177-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95671>
- Puigdemívol, I. (2003). Experiencias de inclusión: presentación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 121, 35-36.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*, 327, 49-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246074>
- Tavares, L. C. (2018). *O corpo que ginga, joga e luta: A corporeidade na capoeira*. Aracaju: Editora Edifs.
- Vivas, J. A. (2016). *Pensando la educación desde lo plural: el 'animal educandum, ex diversitate' en el acto educativo*. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18, 37-54.