

CONGRESO INTERNACIONAL SIPS 2019



COMUNICACIONES Y CONCLUSIONES

Jordi Longás y Jesús Vilar (coord.)

*XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social
La Pedagogía Social en un entorno VICA: ¿Viejos problemas, nuevas perspectivas?*

Barcelona, 18 y 19 de Noviembre de 2019

**LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN UN ENTORNO VICA: ¿VIEJOS
PROBLEMAS. NUEVAS PERSPECTIVAS?**

COMUNICACIONES Y CONCLUSIONES

**CONGRESO INTERNACIONAL SIPS 2019/ XXXII SEMINARIO
INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL**

Jordi Longás y Jesús Vilar (coord.)

© Ediciones Blanquerna

Editado en Barcelona, diciembre de 2019

ISBN: 978-84-947978-7-3

Coordinación de la Edición: Jordi Longás y Jesús Vilar

Coordinadores de grupos de Trabajo:

Isabel Torras, Francis de Pozo, Àngela Janer, Txus Morata,
Ángel de Juanas, Jesús Vilar, Paloma Valdivia y Mireia Civís

Autores: los consignados en cada comunicación.

Maquetación: Roser de Querol

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	11
RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA: IDENTIDAD Y BIENESTAR	13
1. Atender la dimensión espiritual de la persona en los centros socioeducativos.	15
2. La Entrevista motivacional: Revisión de las propuestas teóricas para un cambio de paradigma en el campo de la intervención socio-educativa familiar.	19
3. Análisis de la validez criterial del Test de Competencias Socioemocionales (DCSE-J) a partir de la evaluación entre iguales.	23
4. Evaluación de iguales y validez del Test Bigh Eight + 12.	27
5. Empleo de la escala TMMS-24 en el análisis previo de una investigación para conocer el reconocimiento y gestión de las emociones en adolescentes.	31
6. El Yo como tema la muerte como excusa: la aproximación al otro para la construcción del vínculo en educación social.	37
7. Desarrollo del pensamiento positivo: Diseño de un curso para personas mayores.	41
8. Bienestar, Educación Emocional e Infancia Vulnerable. Estudio de Casos desde una perspectiva socioeducativa.	45
9. Aportaciones de la teoría del reconocimiento a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa.	49
10. La consciència perceptiva i el silenci contemplatiu en l'educació de l'escolta i la interioritat.	53
11. El arte de la caligrafía para el bienestar de las personas mayores.	57
CONCLUSIONES	63
ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA: INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN DIFERENTES CONTEXTOS (I)	65
1. Proyecto Hebe: Repensando la co-creación de conocimiento a partir de los cuadernos de campo. Narrativas para el empoderamiento juvenil.	67
2. Proceso de construcción de una rúbrica de evaluación para proyectos y educadores que trabajan el empoderamiento juvenil.	71
3. El empoderamiento en los jóvenes que cumplen la Medida de Convivencia en Grupo Educativo en Cataluña.	75
4. El cuestionario HEBE para educadores y educadoras sobre empoderamiento juvenil: diseño y validación del instrumento.	79
5. Programa Passwork. ¿Desarrollo de competencias transversales o de capacidades?	83
6. Del lenguaje oral al lenguaje escrito: Proyecto Leeduca (UMA) en la Comunidad Valenciana.	87
7. Acercando la lengua de signos a niños y niñas del programa CaixaProinfancia.	91

8. Una experiencia de Bosquescuela dentro de las colonias urbanas del programa CaixaProinfancia.	95
9. El enfoque de derechos de infancia como reto para la acción socioeducativa. Análisis y adaptación de herramientas de evaluación para niños, niñas y adolescentes.	99
10. Curso de alfabetización como herramienta de inserción intercultural de jóvenes inmigrantes: reflexiones teóricas para nuevos enfoques técnicos.	103
11. Experiencias socioeducativas en MENAS.	107
12. Diagnóstico del estado actual de la primera infancia en el Estado de Puebla, México, para el diseño, desarrollo e implementación de una plataforma digital para la atención y educación de la primera infancia.	111
CONCLUSIONES	115
ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA: INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN DIFERENTES CONTEXTOS(II)	117
1. Escola da Vida. Estrategias preventivas para abordar el abandono y fracaso escolar. Experiencia práctica.	119
2. Jóvenes tutelados con problemas de conducta: Perfil, evolución y factores condicionantes.	123
3. O Bem-Estar Subjetivo de Adolescentes em Acolhimento Familiar e Acolhimento Residencial em Portugal.	127
4. Los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta de jóvenes extutelados en Andalucía y Cataluña. Un estudio comparado.	131
5. Valoración subjetiva de los jóvenes extutelados sobre la influencia del acompañamiento educativo durante la atención residencial para una emancipación exitosa.	135
6. Experiencias de institucionalización en la adolescencia: ambivalencias entre una subjetivación cartográfica y la circulación social endogámica.	141
7. El ocio de los jóvenes con medidas de acogimiento: un estudio desde su punto de vista.	145
8. El ocio de los jóvenes con medidas de acogimiento: un estudio desde el punto de vista de los educadores.	149
9. Viviendo en la red: Jóvenes, TIC e identidades en y desde las redes sociales.	153
10. Cyberbullying: nueva forma de un viejo problema. Percepción de los futuros educadores sobre los factores de intervención en el cyberbullying.	159
11. Aplicaciones Móviles y acción socioeducativa. Influencia de las Tecnologías en la construcción de la identidad de género, la educación para la igualdad y la prevención de la violencia. Aplicaciones.	163
12. La educación social en la formación para el empleo de la juventud con medida administrativa de protección.	167
CONCLUSIONES	171

SISTEMA PENITENCIARIO 173

1. La intervención socioeducativa en situación de drogodependencias. Estudio de casos de mujeres reclusas y profesionales en la Prisión de Granada.	175
2. O contributo do pronatec prisional para a inclusão - um estudo de caso no presídio estadual de júlio de castilhos, rs, Brasil.	179
3. Los módulos de respeto en prisión como programa socioeducativo.	183
4. El papel de la Pedagogía social en el sistema penitenciario y la reinserción postpenitenciaria.	187
5. La sensibilización social, un proceso esencial para la reinserción postpenitenciaria. La Mesa de Participación Social (TPS) en la ejecución penal, una buena práctica de corresponsabilidad.	191
6. Prisionización en mujeres en semilibertad: relaciones interpersonales y acción socieducativa.	195
CONCLUSIONES	199

FAMILIAS Y PERSONAS ADULTAS 201

1. La promoción de la parentalidad positiva en la intervención e investigación socioeducativa con familias.	203
2. Oficios de nuestros padres. Recuperando la memoria y la identidad.	207
3. Aprendo a hablar jugando contigo. Programa de estimulación en comunicación y lenguaje para familias en riesgo de exclusión social.	211
4. Las prácticas alienadoras familiares: un estudio de caso.	215
5. La mejora del vínculo familia-escuela a través de un programa de prevención: la experiencia de aplicación del PCF-U en Baleares.	221
6. Tertulias Feministas Dialógicas: Empoderamiento de las Mujeres y las Nuevas Masculinidades Alternativas.	225
7. Feminismo en 280 caracteres: Repensando la utilidad de los <i>hashtags</i> de Twitter para el aprendizaje informal.	229
8. Nuevas oportunidades para personas adultas: aprender a lo largo de la vida.	235
9. Estudio sobre una experiencia de educación teatral con personas sin hogar en el contexto universitario.	239
10. Conciencia digital: La ponderación en el uso de los medios digitales.	243
CONCLUSIONES	251

FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y PROFESIONAL (I) 253

1. ¿Sabemos cómo lograr la accesibilidad digital en nuestros materiales educativos?	255
-------------------------------------------------------------------------------------	-----

2. Empleo de Internet durante la formación universitaria de los futuros profesionales de la educación.	263
3. Proyecto de Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. Derecho de la Infancia a la Educación: Una experiencia de Aprendizaje Servicio en un contexto marginal.	267
4. El aula como espacio de aprendizaje para todos: un acercamiento a la diversidad de los educandos para futuros maestros de historia en Chile.	271
5. UNI4Freedom: Rompiendo el Silencio Sobre Violencia por Orientación Sexual, Identidad o Expresión de Género en las Universidades Catalanas.	275
6. Proyecto EDUROM. Gitanas y gitanos en la universidad.	279
7. GAU. Grupo de Acceso a la Universidad para personas gitanas. Una Actuación Educativa de Éxito con y para el Pueblo Gitano en Catalunya.	283
8. ¿Desde qué perspectiva de Educación Ambiental estamos trabajando?	287
9. Biofilia vs déficit de naturaleza. Huertos Escolares Comunitarios como herramienta de cambio.	291
10. Teoría de la educación inclusiva, el cambio en educación. Una operación transdisciplinar.	295
11. Figura del Educador Social en contextos formales de enseñanza.	299
CONCLUSIONES	303

FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y PROFESIONAL (II) 305

1. Investigación biográfica como estrategia pedagógica potente en la formación de profesionales de la educación.	307
2. Hacia la configuración de un Modelo Pedagógico Alternativo para la Formación del Perfil del Técnico de Atención a la Dependencia (TAAPD).	311
3. La Red Mexicana de Pedagogía Social: primeros años y retos actuales.	315
4. El camino hacia la formación universitaria de los educadores y las educadoras de trato directo de Chile.	319
5. Análisis de los valores del futuro profesorado de Educación Primaria en Andalucía.	323
6. Identidade profissional dos licenciados em educação social em Portugal.	327
7. Formando estudiantes universitarios desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).	331
8. Hacia una ecología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado.	335
9. La constitución subjetiva de educadoras y educadores sociales: cuando la formación humana promueve un ser dialógico.	341
10. Estudio de los descriptores relacionados con el conflicto en los planes de estudio del grado de infantil - primaria y máster de secundaria.	345

11. Descolonización de la universidad, la construcción de un nuevo imaginario. Retos y posibilidades de la educación inclusiva.	351
CONCLUSIONES	355
GOBERNANZA, PARTICIPACIÓN, CIUDADANÍA Y TRABAJO EN RED	357
1. Participación ciudadana en “La Estación” y grupo de ocio y tiempo libre del programa CaixaProinfancia.	359
2. El estuario del Guadalquivir y su relación con la población del entorno. Conocer para transformar.	363
3. Da intervenção social assistencialista e impositiva à intervenção social mediadora.	367
4. Optimizar la participación, principios y condiciones.	371
5. Expectativas y trabajo en red: dos retos para la educación social. El caso de los adolescentes en centros residenciales.	375
6. El proyecto europeo RISEWISE en la entidad FRATERNA y la UNED. De las buenas prácticas y la investigación a la transferencia social.	377
7. Evaluación de las redes socioeducativas como motor de capital cultural y capital social.	381
8. La radio Comunitaria como medio para impulsar la participación de la comunidad y la inclusión social.	385
9. Liderazgos colaborativos por la inclusión social y educativa en Asperones: dos claves para construir juntos.	389
10. La participación infantil en centros educativos de Cataluña desde la perspectiva de la dirección escolar.	393
11. Liderazgo distribuido y la teoría de la actividad: una aproximación conceptual.	397
12. NetEdu Project: validación del modelo de análisis de redes socioeducativas.	401
13. La cooperación entre el sector público, la iniciativa social y la universidad en la atención a jóvenes del sistema de protección: Proyecto EVAP (Evaluación de la Autonomía Personal).	405
14. El trabajo socioeducativo en Castell-Platja d’Aro. Evaluación de un modelo de gobernanza local desde la pedagogía social comunitaria.	409
15. La coordinación como eje para la gobernanza y el liderazgo socioeducativo en el programa CaixaProinfancia, en Murcia.	413
16. Diversidad cultural: del reto a la oportunidad.	417
17. Educación Integral en Sexualidad: Proyecciones del Género.	421
CONCLUSIONES	425

PRESENTACIÓN

Las disciplinas académicas tienen el reto constante de no perder de vista los cambios de la sociedad de la que forman parte si realmente quieren contribuir a su desarrollo o, en su defecto, construir respuestas que permitan abordar satisfactoriamente las situaciones potencialmente conflictivas que en ellas se producen.

No descubrimos nada nuevo al decir que los cambios cada vez se dan con mayor velocidad y la heterogeneidad/ diversidad de actores hacen que la incertidumbre y ambigüedad tengan una influencia determinante a la hora de construir conocimiento o de diseñar acciones profesionales que aborden las problemáticas generadas por esta realidad compleja. Si en la segunda parte del siglo pasado se desarrollaron las diferentes generaciones de teorías explicativas de la complejidad, una vez situados en el siglo XXI se constata la necesidad de desarrollar nuevas formas de reflexión y metodologías de acción que sean realmente coherentes con el diagnóstico teórico sobre el cambio y la incertidumbre.

También la Pedagogía Social y la Educación Social se enfrentan a este reto. Las necesidades sociales y educativas contemporáneas exigen con urgencia alternativas epistemológicas para estar a la altura de los retos que éstas representan. Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, colaboración, co-aprendizaje, redes... son conceptos cada vez más utilizados pero que, a la vez, exigen construcciones operativas que realmente los llenen de significado. No se trata pues, únicamente, de explicar conceptualmente las particularidades del mundo actual sino de identificar de qué manera el diseño y evaluación de las acciones socioeducativas construye propuestas acordes con este planteamiento.

El entorno VICA (Volatilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad) sitúa al profesional en un escenario donde es fundamental el desarrollo de una práctica reflexiva e investigadora como forma habitual de trabajo. Desde este punto de vista, podemos hablar perfectamente del abordaje de viejos problemas desde un planteamiento que integra una amplia diversidad de perspectivas (jurídicas, económicas, sociales, éticas, técnicas...) que son necesarias para que el tratamiento de las problemáticas sociales sea efectivo.

La pedagogía social y la educación social se encuentran plenamente inmersas en este debate. Una vez superada, al menos conceptualmente, la idea de oposición entre teoría y práctica, urge construir propuestas integradoras de reflexión-acción como alternativas reales a la mirada socioeducativa desde la complejidad.

Partiendo de estas reflexiones iniciales, en el XXXII Congreso de Pedagogía Social SIPS se ha reflexionado sobre qué cambios han de introducirse o ya se están manifestando en la disciplina que ejemplifiquen la adecuación de la misma a los retos del mundo actual:

- En las formas específicas de construir conocimiento y plantear la investigación (cómo, con quién, con qué finalidad).
- En las estrategias de cooperación entre agentes en los diversos órdenes de la acción: económica, política, técnica, etc.
- En la reflexión ética sobre su responsabilidad / influencia sobre la sociedad.
- En el desarrollo de acciones de transferencia que la acerquen a la sociedad (trabajo comunitario, construcción de redes, asesoramiento profesional, etc.).
- En la formación de profesionales (nuevas metodologías de innovación docente).

El congreso, realizado en Barcelona el 18 y 19 de noviembre de 2019, se ha centrado en adoptar una perspectiva donde el peso se ponga específicamente en destacar la novedad en los enfoques y no tanto en la particularidad del ámbito o sector específico de trabajo. En este sentido, se ha pretendido incorporar el máximo de reflexiones y experiencias en el amplio universo de la Pedagogía Social y la Educación Social que comparten como elemento común el desafío de la complejidad.

En este libro de actas del congreso, se publican las comunicaciones aceptadas y se incluyen las reflexiones y conclusiones de cada grupo de debate.

Además, se puede acceder a los vídeos de todas las sesiones plenarias del Congreso (inauguración y clausura, mesa de discusión, conferencia, jóvenes investigadores, discusión y presentación de conclusiones, premio JIPS y homenaje a socios honorarios) así como a los resúmenes de comunicaciones en vídeo y a los documentales exhibidos la página web: <http://congressos.blanquerna.edu/sips2019/> .

Jordi Longás
Jesús Vilar
Comité Organizador
Universidad Ramon Llull

RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA: IDENTIDAD Y BIENESTAR

1. Atender la dimensión espiritual de la persona en los centros socioeducativos.

Enric Benavent-Vallès, Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (URL), ebenavent@peretarres.org

Lisette Navarro-Segura, Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (URL), lnavarro@peretarres.org

Oscar Martínez-Rivera, Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (URL), omartinez@peretarres.org

Palabras clave

Espiritualidad, Interioridad, Infancia.

Introducción

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño incorpora en cuatro de sus artículos las necesidades no materiales y espirituales como una cuestión fundamental en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. En 2010 la publicación del Manifiesto de Montserrat con motivo del 20 aniversario de la Convención, ayudaba a recordar que estas necesidades no materiales son una parte importante del desarrollo de los niños. Cabe destacar también que hay varios autores (Vanistendael, 2003; Torralba, 2012; Jackson, et al, 2010; Ni' Raghallaigh, 2011) que afirman que esta dimensión del ser humano constituye una fuente importante que ayuda a la superación de situaciones de dificultad a la vida.

Por otro lado, nuestro contexto actual se caracteriza por ser una realidad multicultural en la que puede haber demandas o propuestas diferentes para responder a estas necesidades. Pero la insistencia que se refleja en documentos como la Convención de las Naciones Unidas no siempre se ha trasladado de manera explícita a los proyectos socioeducativos, o tal vez, han pasado a un segundo plano frente a otras necesidades de los niños. De ahí la importancia, desde el punto de vista profesional, de poder tener conocimiento y formación sobre esta dimensión de la persona.

Como reconocen Ylla, Melloni, Rambla y Oller (2013) hay muchos caminos, muchas prácticas y muchas acciones que se pueden hacer para descubrir la interioridad y hacerla crecer. Los autores plantean un interesante listado, entre las que se pueden mencionar: saborear el silencio, educando la mirada que hacemos a los demás, en la creación artística, aprendiendo de las grandes tradiciones religiosas, con el *mindfulness*, en los momentos de perdón, etc. Lo que es más importante, es que cada uno encuentre su manera, su camino.

Objetivo(s)

- 1- Identificar elementos y / o espacios relacionados con las necesidades no materiales (espirituales, religiosas, etc.) que están presentes en los centros socioeducativos estudiados.
- 2- Contrastar si las actividades que realizan los centros están vinculadas con las necesidades no materiales

3- Evidenciar si las actividades relacionadas con la atención a las necesidades no materiales están programadas como tales.

Metodología

Presentamos una investigación de carácter cualitativo basada en entrevistas en profundidad a profesionales de centros socioeducativos diarios ($n = 7$). Se trata de entrevistas semiestructuradas dirigidas a profesionales de la educación social que ejercen tareas de coordinación en diversos centros socioeducativos de titularidad privada que forman parte de la XACS (Red de Centros Socioeducativos). Los centros mayoritariamente están ubicados en el área metropolitana de Barcelona. Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de abril y junio de 2018.

Las entrevistas parten de un guion abierto alrededor de once preguntas elaboradas de acuerdo con la investigación bibliográfica relacionada. Con ellas pretendemos valorar si los profesionales identifican las necesidades espirituales y religiosas de los niños y adolescentes (Torralba, 2012; Cots, et al, 2010; Ylla et al, 2013). También incorporamos en las preguntas algunos aspectos procedentes del análisis de tres actas de las reuniones que un grupo de profesionales de la XACS mantienen específicamente en torno al tema que nos ocupa.

Resultados

a) En relación con el objetivo de identificar elementos y / o espacios relacionados con las necesidades no materiales presentes en los centros socioeducativos estudiados, vemos que los profesionales entrevistados identifican las necesidades no materiales con conceptos como empatía, afecto, estimación, amistad y solidaridad. Detectamos una tendencia a hacer equivalentes las necesidades no materiales con necesidades emocionales, con valores de convivencia como la solidaridad y con todo lo que ayuda a ser persona.

b) En cuanto al objetivo de contrastar si las actividades que realizan los centros están vinculadas con las necesidades no materiales, observamos que, principalmente se detectan las demandas relacionadas con la dimensión interior cuando están vinculadas a temas religiosos. También reconocen que, a veces, los niños vienen a los centros en busca de un espacio de paz, de escucha y de ser reconocidos por su identidad. La vida en el centro también les proporciona momentos positivos para su autoestima, cuando entre ellos se hacen valoraciones positivas o se dicen cosas bonitas, también cuando se encuentran en momentos de perdón o de rehacer relaciones.

En algún caso han tenido que resolver situaciones de carácter religioso-cultural, incorporando actividades que favorezcan el conocimiento mutuo de tradiciones de sus miembros. Se constata que demasiado a menudo se actúa reactivamente en estos aspectos.

También constatamos que en las entidades se llevan a cabo actividades relacionadas con el desarrollo de la dimensión interior de la persona. Las actividades que nos han explicado, con diferente grado de éxito, son: yoga, espacios de relajación o silencio, discusión sobre valores relacionados con la solidaridad, actividades de acercamiento de celebraciones religiosas cristianas y musulmanas, actividades centradas en las emociones, actividades para destacar los valores de los compañeros, actividades de gratitud, o relacionadas con el respeto a uno mismo y a los demás, etc. Hay entidades que cuidan mucho el inicio y el final de las sesiones, procurando crear ambiente de grupo, la acogida cálida y personal de los niños y adolescentes.

c) El objetivo que pretende evidenciar si las actividades relacionadas con la atención a las necesidades no materiales están programadas como tales, nos lleva a afirmar que los profesionales asumen la dificultad de detectar las necesidades no materiales. Cuando se detecta que algún niño tiene necesidades que sobrepasan el ámbito emocional, se habla con él. Hay tendencia a actuar reactivamente en estos temas, y se ve como una alarma que salta y que llama la atención de los educadores. Manifiestan también que, a los niños y adolescentes, en general, les gusta hablar de cuestiones que les hagan pensar, tienen curiosidad y espíritu crítico.

La mayor parte de las personas entrevistadas manifiestan que en la institución donde trabajan les piden que tengan presente la dimensión interior de la persona, sin insistir demasiado en los aspectos estrictamente religiosos, a pesar de ser entidades religiosas. Esta área se visualiza más bien como trabajo sobre valores o emociones. Los equipos de profesionales no siempre tienen presente la orientación religiosa de las entidades donde trabajan y se expresa que el hecho de mantener este interés a veces depende de alguna persona concreta, o del cura o de alguna religiosa que trabaja.

Aunque hay conciencia de que este trabajo sobre interioridad debería programarse, como todas las otras cosas que se hacen, en los equipos raramente se habla del trabajo sobre la interioridad. No es un tema que aparezca, con estos términos, en las programaciones educativas. Sí que se han creado espacios de formación interna que han abordado el tema de los valores y, de refilón, el de la interioridad, pero más como carácter propio de la entidad que como práctica educativa.

d) Finalmente, las entrevistas en su conjunto nos llevan a detectar la evidencia de que la mayor parte las personas entrevistadas manifiestan no tener suficiente formación sobre temas relacionados con la interioridad o la espiritualidad y también en temas relacionados con la religión. Esto es visto como una limitación. Por otra parte, se observa que cuando un educador / a personalmente tiene cultivado este ámbito de su vida más fácilmente lo puede trabajar en la relación educativa, y si a nivel personal esto no se ha vivido, es difícil captar la importancia que tiene para la persona.

Conclusiones

Las personas entrevistadas muestran sensibilidad y preocupación por atender la dimensión interior o espiritual de los niños, que como afirma Torralba (2012) está muy relacionada con la capacidad que tienen de hacerse preguntas. Las entrevistas muestran que esta preocupación de los profesionales es compartida en muchos casos a nivel institucional. La clara sensibilidad por esta cuestión se traduce de diferentes maneras en acciones concretas dentro de cada organización.

En las descripciones que hacen los profesionales se pueden identificar un número importante de actividades con las que se estaría trabajando la dimensión espiritual de los niños y que, tal como se expone en el Manifiesto de Montserrat (Cots, *et al*, 2010), están relacionadas con la posibilidad de maravillarse de vivir situaciones de alegría, de serenidad, en poder elaborar momentos de dolor y crear vínculos con las otras personas., pero no siempre han sido diseñadas explícitamente para contemplar la dimensión de las necesidades espirituales.

En general, los diferentes centros socioeducativos admiten que hay un eje transversal relacionado con estos aspectos en todas las propuestas que hace el centro, aunque no

siempre sean propuestas concretas y explícitas. Se constata una falta de formación por parte de los profesionales con el fin de afrontar con más seguridad todos los temas referentes a la interioridad, la espiritualidad y la religiosidad de los niños y adolescentes.

La investigación que presentamos, basada en un número reducido de experiencias, precisa de un estudio más amplio que también incorpore datos cuantitativos que ayuden a completar las valoraciones cualitativas. Sería importante dar voz a un buen número de profesionales de los centros, no necesariamente vinculados a las tareas de coordinación o dirección. Esta nueva línea de investigación nos llevará a poder identificar mejor la comprensión que tienen los profesionales sobre el concepto de interioridad o espiritualidad, y también a ver hasta qué punto los centros socioeducativos ya están incorporando la atención a esta dimensión de la persona, quizá sin identificarlo como tal.

Referencias

- Cots, J., Lázaro, A., Puiggalí, A., Vilar, J., & Urmeneta, M. (2010). Manifiesto de Montserrat. las necesidades no materiales de la infancia, fundamento de su protección *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (44), 129.
- Jackson, L. J. (2010). Exploring spirituality among youth in foster care. *Child and Family Social Work*, (15), 107–117.
- Ní Raghallaigh, M. (2011). Religion in the Lives of Unaccompanied Minors: An Available and Compelling Coping Resource. *British Journal of Social Work*, 41, 539.
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Barcelona: Plataforma.
- Vanistendael, S. (2003). *Resiliencia y espiritualidad*. Ginebra: Bice.
- Ylla, L., Melloni, X., Rambla, J.M. & Oller, M.D. (2013). *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?* Barcelona: Cristianisme i Justícia.

2. La Entrevista motivacional: Revisión de las propuestas teóricas para un cambio de paradigma en el campo de la intervención socio-educativa familiar.

Rosario Pozo Gordaliza, Universitat de les Illes Balears, rosario.pozo@uib.es

Josep Lluís Oliver, Universitat de les Illes Balears, josepluis.oliver@uib.es

Victoria Quesada Serra, Universitat de les Illes Balears, victoria.quesada@uib.eu

María Valero de Vicente, Universitat de les Illes Balears, maria.valero@uib.es

Palabras clave

Entrevista Motivacional, Intervención socio-educativa, Prevención familiar.

Introducción

A menudo trabajamos con programas preventivos de intervención socio-educativa familiar que buscan lograr “cambios conductuales” en participantes y usuarias de programas: por ejemplo cambios en la mejora de la comunicación intrafamiliar, resolución de conflictos o en la toma de decisiones, entre otros. Estos cambios son fundamentales para la prevención eficaz en el campo de las adicciones. A pesar de ello, en muchas ocasiones no es fácil obtener resultados con una gran eficacia. Una de las intervenciones que se ha propuesto para mejorar la adherencia a los programas y los resultados respecto a los cambios de conducta es la entrevista motivacional (EM). En este marco contextual podemos preguntarnos: ¿es o puede ser efectiva la entrevista motivacional para lograr cambios de conducta eficaces o con mayor eficacia en la prevención de adicciones mediante programas familiares de intervención socio-educativa?

Objetivo(s)

A lo largo de este texto revisaremos qué se entiende por EM, cuáles son sus inicios, principios, así como los debates emergentes. Para finalizar se presentará un resumen de las áreas en las que se está implementando, y la evidencia disponible sobre su efectividad.

Argumentación

3.1 La entrevista motivacional; ¿enfoque metodológico o técnica?

Hay que considerar que la EM surge como enfoque metodológico en los años 80 en el ámbito terapéutico, para el tratamiento del alcoholismo (Miller, 1983). En los años 90 Miller y Rollnick desarrollan su propuesta, identificando la EM como un modelo, método o estilo de consejería directiva centrada en las personas, que promueve un cambio de actitud, aumenta la predisposición para el cambio o de comportamiento ayudando a las personas a vencer las resistencias y resolver la ambivalencia (Rollnick y Miller, 1995; 1996). La finalidad de la EM consiste en aumentar la motivación intrínseca, de manera que la voluntad de cambio surja de la persona, más que ser un aspecto impuesto desde fuera. Cuando el enfoque se aplica adecuadamente, es la persona la que presenta sus propias razones que le impulsan a tomar medidas para el cambio, (Rollnick y Miller, 1999), siendo más receptiva a las intervenciones.

La EM tiene en cuenta las principales cuestiones planteadas en el modelo transteórico del cambio de Prochaska y Di Clemente (1982). Considerando que la motivación es un estado interno y personal, este modelo ofrece una explicación sobre cómo funcionan los procesos de cambio, partir de la elaboración de “la rueda del cambio”¹. Esta teoría se basa en la idea de que para llevar a cabo cualquier cambio la persona necesariamente debe transitar por diferentes fases o etapas, que se encuentran en una distribución circular, de manera que antes de alcanzar un cambio estable y duradero, la persona puede ir pasando de una a otra etapa, que presentan características diferenciales en cuanto a la visión de la conducta problema u objeto de cambio. El profesional que pretenda promover el cambio deberá identificar claramente en qué fase se encuentra la persona y aplicar las estrategias más adecuadas para promover el paso hacia la etapa siguiente.

Por tanto, la EM pretende generar una actitud positiva hacia el cambio en la persona participante a partir de la exploración y resolución de las ambivalencias y resistencias propias de las conductas o hábitos de vida no saludables. Miller y Rollnick (2015) destacan el enorme potencial de la EM para favorecer el autoconocimiento, ya que es una forma de ayudar a las personas para que reconozcan y se responsabilicen de lo que ellos identifican como sus problemas y sean coherentes para con sus valores y expectativas sobre la vida. Para conseguirlo, establecen una serie de estrategias motivacionales efectivas, a saber (Rollnick y Miller, 1999): (1) ofrecer consejo; (2) eliminar obstáculos; (3) ofrecer alternativas; (4) disminuir la deseabilidad; (5) practicar la empatía; (6) ofrecer feedback; (7) aclarar objetivos; y (8) ofrecer ayuda activa.

3.2 Principios e implementación de la EM

La EM se ha extendido tanto como enfoque metodológico como técnica en el campo de medicina y de la salud, surgiendo particularidades en función del ámbito de aplicación (Magill *et al.*, 2018). Actualmente se aplica en diversos campos, también el de la pedagogía social (aunque de forma incipiente), para mejorar el compromiso, la participación y la adherencia de las participantes, así como la eficacia de los resultados de intervención socio-educativa.

Desde sus inicios la EM ha sufrido diversas adaptaciones, uno de esos ejemplos es la llamada Entrevista Motivacional -Breve (Rollnick y Miller, 1999)-, entendida como un modelo de intervención que acuña elementos básicos y eficaces de las intervenciones breves: (1) establecer retroalimentación; (2) responsabilidad; (3) establecer un proceso de orientación; (3) consultoría o consejo: pre-escribir objetivos específicos; (4) desarrollar empatía, (5) autoeficacia; y (6) estrategias alternativas.

Los principios a seguir para realizar una buena implementación de la EM son (Rollnick y Miller, 1999):

1. Etapas de la rueda del cambio identificada por los autores; 1. Precontemplación: Aún no se ha considerado que tenga un problema o que necesite introducir un cambio en su vida. 2. Contemplación: ocurre cuando se ha tomado consciencia de la conducta problema y surge la ambivalencia. 3. Determinación: descrita como una oportunidad o ventana a un nuevo momento. 4. Acción: es la etapa ideal para el inicio del tratamiento. 5. Mantenimiento: El reto en esta etapa es mantener los cambios y prevenir las recaídas. 6. Recaída: Las recaídas forma parte del proceso de cambio

- *Expresar empatía*
- Crear una discrepancia o confrontar al cliente.
- Evitar la discusión y aumentar la conciencia sobre los problemas.
- Darle un giro a la resistencia.
- Fomentar la autoeficacia.

Así, los principios que deberían de guiar la EM son el (a) compromiso a la hora de establecer la relación de ayuda -relación de confianza y de respeto mutuo- y (b) una actitud empática, en la que la persona se sienta apoyada y no juzgada. Es preciso centrarse en identificar las metas de la persona, ya que es la propia persona quien debe identificar sus propias razones para cambiar, y planificar su proceso de cambio.

3.3. Eficacia de la EM

La EM ha demostrado eficacia en los procesos de cambio comportamental, como estrategia individual y como un componente complementario a otras intervenciones (Lundahl, Kunz, Brownell, Tollefson y Burke, 2010). En la última década ha venido aplicándose en diversas disciplinas como son el trabajo social, la enfermería, la educación y, en general, aquellas disciplinas centradas en promoción de la salud y la prevención primaria secundaria o terciaria (Madrid, 2014). De hecho, precisamente este desarrollo, en diversas áreas y diferentes adaptaciones, hace necesario un análisis en profundidad sobre su eficacia y las posibilidades que ofrece en el campo de la pedagogía social.

En esta línea de trabajo, las autoras de esta comunicación, están inmersas en estos momentos en una revisión sistemática que tiene por objetivo identificar y analizar la evidencia disponible en intervenciones socioeducativas basadas en la familia con adolescentes en las que se aplique la EM. Hasta el momento se ha llevado a cabo una revisión en siete bases de datos y recursos de investigación: Scopus, Web of Science, EBSCO, ERIC, Dialnet, GoogleScholar y Researchgate.

Conclusiones

La presente comunicación pretende abrir el debate sobre la posibilidad de utilizar la EM en el campo de la intervención socio-educativa; la EM a partir de un estilo de asistencia directa, centrada en la persona se puede utilizar para promover los procesos de cambio comportamental y ayudar a las personas a explorar y resolver sus resistencias y ambivalencias. Si bien es cierto, que en la literatura se identifica y se aplica como técnica, es preciso tener en cuenta que se trata de un modelo teórico y explicativo más amplio. Si bien la EM es un modelo complejo y requiere de formación específica y adaptada para el aprendizaje de ciertas habilidades necesarias para su implementación. En este caso, serán necesarias modificaciones para en que resulte útil en la práctica socio-educativa. Es por ello que tras realizar la revisión de la literatura el reto futuro es la posibilidad de adaptar el modelo de la EM al campo de la intervención socio-educativa familiar.

Referencias

Prochaska, J. O. & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrativa model of change. *Psychotherapy: theory, research and practice*, 19, pp. 276-288.

- Rollnick, S. & Miller, W. (1995). What is Motivational Interviewing? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23, pp. 325-334.
- Rollnick, S. & Miller, W. (1996). ¿Qué es la entrevista motivacional? *RET, Revista de Toxicomanías*, 6, pp. 3-7.
- Rollnick, S. & Miller, W. (1999). *La entrevista motivacional*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Madrid, S. (2014). Entrevista motivacional en mediación. *Revista de mediación*, 7(1), pp. 82-99.
- Miller, W. R. (1983). Motivational interviewing with problem drinkers. *Behavioural Psychotherapy*, 1, pp. 147-172.
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2015). *La entrevista motivacional*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lundahl, B., Kunz, C., Brownell, C., Tollefson, D., & Burke, B.L. (2010). A meta-analysis of motivational interviewing: Twenty five years of empirical studies. *Research on Social Work Practice*, 20 (2), pp. 137-160.
- Magill, M., Apodaca, T. R., Borsari, B., Gaume, J., Hoadley, A., Gordon, R. E. F., Moyers, T. (2018). A meta-analysis of motivational interviewing process: Technical, relational, and conditional process models of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86(2), 140-157. <http://dx.doi.org/10.1037/ccp0000250>

3. Análisis de la validez criterial del Test de Competencias Socioemocionales (DCSE-J) a partir de la evaluación entre iguales.

Aida Urrea Monclús, Universidad Autónoma de Barcelona, aida.urrea@uab.cat

Sara Rodríguez Pérez, Universidad de Oviedo, rodriguezpsara@outlook.es

Josefina Sala Roca, Universidad Autónoma de Barcelona, finasala@uab.cat

Nair Zárate Alva, Universidad Autónoma de Barcelona, nairlisabeth.zarare@uab.cat

Palabras clave

Test situacional, Competencias Socioemocionales, Validez criterial, Evaluación entre iguales, Jóvenes.

Introducción

Las competencias socioemocionales no eran consideradas en las acciones socioeducativas hasta hace poco más de 20 años. Sin embargo, se ha comprobado como el desarrollo de la inteligencia emocional, y de las competencias que se le relacionan, aportan beneficios en cuanto a ajuste psicológico, rendimiento académico, relaciones sociales y conductas agresivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). De ahí que se plantea como una necesidad el desarrollo de instrumentos que midan estas competencias y que permitan proponer acciones socioeducativas para la mejora de éstas.

Como apuntan Bisquerra y Pérez-Escola (2015), la evaluación de las competencias socioemocionales o de los resultados atribuibles a la educación emocional precisa de instrumentos apropiados a cada contexto y adaptados a diferentes edades, asimismo que sean válidos y fiables. Esta es una tarea de gran complejidad puesto que la medición de fenómenos psicopedagógicos y psicoemocionales ha sido y es controvertida y criticada desde diversos ámbitos (Álvarez, 2001).

Actualmente, existen instrumentos de evaluación emocional de tipo autoinforme entre los que destacan el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) y el EQ-i (Bar-On, 1997). Sin embargo, en la última década los test que mayor impacto están teniendo son las pruebas situacionales puesto que tienen mayor validez criterial e incremental que los test cognitivos o de personalidad (Lievens, Peeters y Schollaert, 2008). Otro añadido es el precio elevado de estos test, difícil de ser costado en el ámbito educativo y socioeducativo.

Para suplir la carencia de instrumentos *copy-left* y adaptados a jóvenes entre 12 y 18 años se elaboró el *Test DCSE-J* (Sala, Filella, Oriol, Ros, Secanilla y Rodríguez y Soldevila, 2016). La construcción de dicho Test se ha llevado a cabo en diferentes fases:

- 1) Diseño de 5 historias breves en las que los y las jóvenes deben usar sus competencias socioemocionales para resolverlas. Estas situaciones se plantearon en una entrevista individual a 119 jóvenes preguntándoles que harían o pensarían en esas situaciones.
- 2) Validación de contenido del Test con la ayuda de 7 expertos/as en habilidades socioemocionales.
- 3) Administración del Test a una muestra piloto de 36 casos para comprobar la variabilidad de las respuestas, el ajuste de duración y la adecuación del lenguaje, entre otros.

- 4) Pasación a una muestra aproximada de 1.000 jóvenes procedentes de centros de Educación Secundaria para analizar la estructura factorial.
- 5) Elaboración de las preguntas de sinceridad que permiten valorar el nivel de discordancia entre las respuestas. También se añadió una última pregunta para valorar la deseabilidad social de las mismas.
- 6) Realización de la prueba Test-Retest con una muestra de 119 alumnos/as universitarios/as que permitió confirmar la estabilidad temporal del Test. También se llevó a cabo la validez convergente que no pudo confirmarse.
- 7) Actualmente, se ha llevado a cabo la validez criterial del instrumento, cuestión de la que damos cuenta en esta comunicación.

Objetivo(s)

El objetivo principal de esta comunicación es presentar los resultados de un grupo piloto para comprobar la validez criterial del *Test DCSE-J* mediante la evaluación entre iguales. La hipótesis de partida fue que considerando que hay conductas en el aula que requieren el dominio de diferentes competencias socioemocionales, el alumnado podría identificar a los compañeros/as que tienen un buen dominio de estas conductas y que puntuarían más alto que la media del aula en las correspondientes competencias evaluadas por el *Test DCSE-J*.

Metodología

Para llevar a cabo la comprobación de la validez criterial se elaboró un cuestionario *ad-hoc* sobre el nivel de dominio de las competencias socioemocionales del alumnado de un grupo-clase. Para cada competencia del test se elaboraron dos preguntas sobre conductas que requieren de una buena autoestima o de las competencias evaluadas en el test y que podrían ser identificadas por los iguales en el aula. El cuestionario quedó conformado por los 12 ítems siguientes:

Autoestima

9. No tienen vergüenza.
2. Reciben bien las críticas.

Asertividad

4. Defienden sus opiniones o posiciones de forma no agresiva.
8. Si un compañero/a les hace una petición que creen injusta no la aceptan, explicando el por qué.

Comprensión de las propias emociones

11. Cuando algo les disgusta lo manifiestan verbalmente.
12. Cuando les preguntan por qué están contentos/as o de mal humor casi siempre saben por qué.

Comprensión de las emociones de los/as demás

6. Colaboran para que nadie se quede solo/a cuando hay que hacer trabajos grupales.

7. Ofrecen apoyo y ayudan cuando los/as compañeros/as lo necesitan.

Regulación emocional de uno/a mismo/a

1. No se pelean

3. Cuando se frustran saben adaptarse rápidamente.

Regulación emocional de los/as otros/as

5. Ante un problema entre compañeros/as intentan que éstos dialoguen.

10. Animar a los/as compañeros/as cuando lo necesitan.

Se administró el *Test DCSE-J* y el cuestionario a un pequeño grupo de alumnos/as universitarios/as. De los/as 46 participantes iniciales, solo 37 pudieron usarse para el estudio exploratorio ya que los 9 restantes no habían respondido ambas pruebas.

Para el estudio estadístico correlacional se identificó al alumnado que había sido nominado por, al menos, 4 compañeros/as. El número de compañeros/as identificados osciló entre 2 y 7 en función de las preguntas. Para comprobar la hipótesis se analizó si la mediana de las puntuaciones de los/as alumnos/as nominados era superior al intervalo de confianza del 95%. Es decir, el resultado de las puntuaciones de las escalas debía ser superior a 105. Se optó por la mediana porque al tratarse de un número muy limitado de sujetos, ésta proporciona una medida más estable que no se ve distorsionada por los posibles valores extremos de un único sujeto.

Resultados

Los resultados de este primer grupo piloto concuerdan con la hipótesis de partida ya que la mayoría de puntuaciones del alumnado nominado son superiores a la mediana de los intervalos de confianza del grupo participante.

El grupo de alumnos/as nominados/as obtienen medianas superiores a 105 en cada una de las preguntas relacionadas con asertividad (111,2 y 107,2), regulación de uno/a mismo/a (111,05 y 109,57) y comprensión de las emociones de los/as demás (113,50 y 108,13).

En el caso de la regulación emocional del otro/a, la mediana de las puntuaciones de los/as alumnos/as nominado/as es superior a 105 en la pregunta 5 (109,7) pero no en la pregunta 10 (104,36). Aun así, esta última puntuación se incluye en el intervalo de confianza considerándose así un buen resultado. Lo mismo sucede con la autoestima, en que la puntuación de la pregunta 9 comprueba la hipótesis (108,9), pero la pregunta 2 no (95,4). En este caso, la puntuación también se sitúa dentro del intervalo de confianza aunque por la franja baja. En población joven la autoestima está en construcción y recibir críticas se aprende a base de madurez y experiencias de vida.

Por último, en lo que respecta a la competencia de comprensión de las propias emociones, los resultados apuntan que los/as alumnos/as nominados/as presentan puntuaciones superiores al intervalo de confianza solamente en una de las dos preguntas (p11: 97,39 y p12: 108,13). Tal y como pasaba en las dos anteriores podemos comprobar que, aunque el resultado no es superior a 105, sí se sitúa dentro del intervalo de confianza. La comprensión de las propias emociones es una competencia que se ubica en la dimensión de las conductas no observables y, por tanto, es difícil que las personas del entorno puedan percibirla.

Conclusiones

Los resultados del grupo piloto son un indicio prometedor de la validez criterial del *Test DCSE-J* ya que, como bien apuntábamos en la hipótesis los/as alumnos/as que han sido nominados/as por sus compañeros/as como que tienen unas altas competencias socioemocionales, también obtienen altas puntuaciones en el test superando el intervalo de confianza y la mediana de sus compañeros/as. Estos resultados deberán contrastarse incrementando la muestra, aun así podemos apuntar que el Test DCSE-J es un instrumento de diagnóstico psicoeducativo y psicopedagógico válido para medir competencias socioemocionales en población joven. Eso permitirá trabajar las competencias socioemocionales concretas para este grupo de edad ya que son un factor protector ante dificultades propias de su edad y un predictor de éxito a nivel académico, profesional y social, entre otros.

Referencias

- Álvarez, M. (coord.), Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F., Pérez-Escoda, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems, Inc.
- Bisquerra, R., Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *Revista REIRE, 8 (2)*, 129-147. doi: 10.1344/reire2015.8.2.82
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros, 352*, 34–39.
- Lievens, F., Peeters, H. & Schollaert, E. (2008). Situational judgment tests: A review of recent research. *Personnel Review, 37(4)*, 426-441.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, Version 2.0*. Toronto, Canadá: MHS Publishers.
- Sala, J., Filella, G., Oriol, X., Ros, A., Secanilla, E., Rodríguez, M., Soldevila, A. (2016) *Test situacional de competències socioemocionals*. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/147648?ln=ca>

4. Evaluación de iguales y validez del Test Bigh Eight + 12.

Daniel Ortega Ortigoza, Grupo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS) de la Universitat Autònoma de Barcelona, Daniel.Ortega@uab.cat

Aida Urrea Monclús, Grupo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS) de la Universitat Autònoma de Barcelona, Aida.Urrea@uab.cat

Laura Arnau Sabatés, Grupo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS) de la Universitat Autònoma de Barcelona, Laura.Arnau@uab.cat

Josefina Sala-Roca, Grupo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS) de la Universitat Autònoma de Barcelona, Fina.Sala@uab.cat

Palabras clave

Validez criterial, Competencias de empleabilidad, Jóvenes, Evaluación de iguales.

Introducción

El presente trabajo expone una prueba piloto de validez criterial del *Test Big Eight +12*. Éste evalúa 8 competencias (auto-organización, construcción del proyecto profesional, toma de decisiones y resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación, perseverancia, flexibilidad y responsabilidad y co-responsabilidad), tomando como referencia el modelo propuesto por Arnau-Sabatés, Marzo, Jariot y Sala-Roca (2014).

Las competencias básicas para acceder al mercado de trabajo, mantenerse en el mismo y poder promocionarse, son denominadas competencias de empleabilidad. De acuerdo con la literatura científica especializada, las competencias de empleabilidad se adquieren durante el proceso de socialización (Sheffield, Silk, Steinberg, Myers, Robinson, 2007). Se considera que la adquisición de las mismas en edades más tempranas mejora el desarrollo integral y laboral de los jóvenes y a su vez facilita la transición a la vida adulta de éstos (Arnau-Sabatés et al., 2014).

En la actualidad, los jóvenes hallan dificultades para obtener una estabilidad laboral. De acuerdo con ello, diferentes estudios señalan que la previa adquisición de competencias de empleabilidad tiene un impacto positivo en la inserción de dichos jóvenes (Dixon, 2006; Sala, Jariot et al., 2009). Sin embargo, existe un vacío en torno a la medición de la empleabilidad como competencia básica para el acceso al mercado laboral mediante la aplicación de instrumentos psicométricos. En este sentido el grupo de investigación IARS (Infancia y Adolescencia en Riesgo Social) de la Universitat Autònoma de Barcelona desarrolló el test de competencias de empleabilidad *The Bight Eight +12* (Sala, Arnau, Jariot, Marzo, Pagès, 2015).

Después de su elaboración se llevaron a cabo contactos con expertos en inserción sociolaboral y ocupabilidad así como con jóvenes inmersos en la búsqueda de empleo para la propuesta de baremación y el inicio de las pruebas de validez del test.

La propuesta inicial era la realización de tres pruebas de validez: Test-Retest, validez convergente y validez criterial. De cara a comprobar la fiabilidad del citado test, se realizó una prueba de Test-Retest para medir la estructura factorial y consistencia interna de dicha prueba a partir de una muestra de 1.123 adolescentes obteniendo resultados óptimos. Por otro lado, aunque existía la voluntad de medir la validez convergente, ésta no se pudo realizar

a tenor de la ausencia de pruebas validadas sobre competencias de empleabilidad. Finalmente, se realizó un análisis criterial mediante la comparación entre los resultados del test y un cuestionario basado en 12 hipótesis relacionadas con la experiencia laboral, de ocio y de formación (Urrea, Sanz-Escutia y Sala-Roca, 2018; Urrea, Ortega, Sanz-Escutia y Sala-Roca, 2018). Los resultados de este último, indicaron la necesidad de realizar otro tipo de validación criterial que es la que se presenta en esta comunicación.

Objetivo(s)

El objetivo es comprobar la validez criterial del test *Big Eight +12* a partir de la evaluación por pares. Asimismo, la hipótesis de partida era que los alumnos que sus compañeros identificaban como expertos en alguna de las competencias de empleabilidad, presentarían puntuaciones superiores a la media del grupo en el test.

Metodología

Para realizar el análisis criterial se diseñó un cuestionario *ad hoc* en que se solicitaba a los jóvenes que identificaran a los compañeros que destacaban por realizar alguno de los 15 comportamientos que requieren experiencia en alguna de las competencias de empleabilidad evaluadas en el test.

La muestra de este primer grupo piloto quedó conformada por 46 estudiantes universitarios cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 23 años. Para contrastar la hipótesis de trabajo, se analizó si la mediana de aquellos alumnos que habían sido nominados por 4 o más compañeros como expertos en conductas que requieren de las competencias que evalúa el test *Big Eight +12*, se ubicaban por encima del límite de confianza superior del 95% (105).

Resultados

Los datos de este primer grupo piloto aportan datos que concuerdan con la hipótesis de trabajo en 4 de las 8 competencias evaluadas. Siendo estas las competencias que resultan más fácilmente evaluables.

En este sentido, los nominados obtuvieron puntuaciones por encima del límite de confianza superior (105) en 6 de las 15 preguntas que se realizaban en el cuestionario en las correspondientes escalas. Los nominados por conocer que quieren hacer cuando acaben los estudios, tenían una mediana superior en la escala de construcción del proyecto profesional (107,67). Los nominados por su buena capacidad de trabajo en grupo obtenían también medianas superiores en el trabajo en equipo (109,96 y 106,44). Los que serían seleccionados para ser representantes de la clase por expresarse bien y dar su opinión sin faltar el respeto a los demás, tenían medianas superiores en comunicación (109,96 y 106,44). Finalmente, los alumnos señalados por su capacidad de cambiar de opinión cuando se dan cuenta de que se han equivocado, obtenían medianas de puntuación superiores en flexibilidad (113,83).

Conclusiones

Los resultados de este grupo piloto aportan datos optimistas en cuanto a la validez predictiva del test en las escalas que miden las competencias de carácter interpersonal, considerando éstas más notorias y tangibles relacionadas con las experiencias de los propios compañeros.

La comparación entre los instrumentos escogidos utilizando la evaluación de los iguales requiere que los participantes se conozcan entre sí para poder nominarse. Este hecho limita la comparativa de muestras porque los grupos elegibles no pueden tener un elevado número de participantes. Se considera, por tanto, que la continuidad del estudio requiere la ampliación de la muestra para verificar si las relaciones presentadas prevalecen con otros grupos y si la que aporte evidencias en las otras escalas que en este pequeño grupo no han llegado a observarse.

En conclusión, los datos apuntan que el test *Big Eight +12* es un instrumento psicométrico idóneo para aplicar en el ámbito socioeducativo formal e informal para valorar las competencias de empleabilidad de jóvenes que quieran incorporarse al mercado laboral.

Referencias

- Arnau-Sabatés, L., Marzo, M.T., Jariot, M. & Sala-Roca, J. (2014). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17(2), 252-265. DOI: 10.1080/13691457.2013.802227
- Sala, J., Arnau, L., Jariot, M., Marzo, T., Pagès, A. (2015). *The Big Eight +12. Test de competencias de empleabilidad*. <https://ddd.uab.cat/record/128299>
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M. & Rodríguez, M. (2009). Characteristics and sociolabour insertion of young people after residential foster. *International Journal of Child and Family Welfare*, 12(1), 22-34.
- Sheffield Morris, A., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers S.S., Robinson, L.A. 2007. The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2):361–388.
- Urrea, A., Ortega, D., Sanz-Escutia, C., Sala-Roca, J. (2018). *Validación criterial del test Big Eight +12, test de competencias de empleabilidad en adolescentes*. Libro de resúmenes. Congreso Internacional SIPS: Pedagogía social, investigación y familias". XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Palma 21, 23 noviembre.
- Urrea, A., Sanz-Escutia, C., Sala-Roca, J. (2018). *Criterion Validity of the Test Bight Eight +12, Employability Skills Test in Adolescents*. XV International Conference EUSARF 2018. All Children, All Families- Promoting Excellence in Child Welfare Research, Policy and Practice. Book of Abstracts. 2nd to 5th October, Porto.

5. Empleo de la escala TMMS-24 en el análisis previo de una investigación para conocer el reconocimiento y gestión de las emociones en adolescentes.

Irene García-Lázaro, Universidad Isabel I, irene.garcia.lazaro@ui1.es

José Alberto Gallardo-López, Universidad Pablo de Olavide, jagallop@upo.es

Palabras clave

Inteligencia emocional, Adolescencia, Percepción emocional, Comprensión de sentimientos, Regulación emocional.

Introducción

La presente comunicación forma parte de un proyecto más amplio de investigación que persigue conocer cómo gestiona y aplica el alumnado adolescente la inteligencia emocional (en adelante IE). Por tanto, la información expuesta en esta comunicación, supone sólo un anticipo de la investigación que se está realizando actualmente.

En los últimos años, el desarrollo de la IE ha suscitado un importante interés debido a los múltiples beneficios que se le asignan en el ámbito socioeducativo, por este motivo nace la inquietud de investigar acerca del manejo y reconocimiento de emociones en adolescentes.

Salovey y Mayer (1990), son considerados los pioneros en abordar el concepto de IE. Años más tarde, en 1995, Goleman publica un libro titulado: “Inteligencia Emocional” y es, a partir de este momento, donde la IE cobra una especial relevancia. Así pues, a pesar de su importancia, existen pocos instrumentos destinados a evaluar a la IE, que hagan alusión a la interacción entre el pensamiento y las emociones, donde se tenga en cuenta las relaciones entre las diferentes dimensiones (Ruivo y Paes, 2015). Para el presente estudio se ha utilizado la escala TMMS-24 elaborada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).

La IE en la época de la adolescencia supone un constructo importante para el ajuste psicológico (Jiménez y López-Zafra, 2011). Esta etapa se caracteriza por la inestabilidad emocional, donde los adolescentes suelen ser sujetos egocéntricos, centrados en sus propios problemas. Por tanto, la niñez junto con la adolescencia son las etapas propicias para fomentar y asimilar hábitos emocionales. La ausencia del aprendizaje de éstos hábitos, podrá suponer en el futuro, la manifestación de conductas disruptivas, mayores niveles de conductas agresivas, escasas relaciones interpersonales o bajo rendimiento académico (Gutiérrez y Expósito, 2015). De la misma manera, Delgado, Inglés y García-Fernández (2013) indican que los diversos estados emocionales negativos podrán repercutir en el autoconcepto, afectando en las relaciones sociales que se establezcan.

Objetivo(s)

El objetivo principal de esta investigación es conocer e indagar sobre la IE que poseen los adolescentes y como se manifiesta en la gestión de sus emociones.

Metodología

Para la puesta en marcha de la investigación, se ha utilizado la escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale). Este instrumento evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, específicamente estudia las habilidades que poseen los sujetos para percibir, comprender y regular las emociones ante diversas situaciones. La TMMS-24 posee tres categorías o dimensiones de análisis, cada una de ellas compuesta por 8 ítems de respuesta tipo Likert (1=nada de acuerdo; 2=algo de acuerdo; 3=bastante de acuerdo; 4=muy de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo).

Tabla 1. Dimensiones de análisis de la IE en la escala TMMS-24

Dimensión	Definición
Percepción emocional	Puedo expresar los sentimientos que poseo de manera clara, exponiendo como me siento.
Comprensión de sentimientos	Entiendo de manera correcta mis estados de ánimo.
Regulación emocional	Controlo los estados emocionales.

Fuente: elaboración propia.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en varios centros de Educación Secundaria públicos, privados o concertados de la provincia de Sevilla, concretamente con estudiantes de 3º o 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). La muestra es de tipo no probabilística por conveniencia (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2008), el 57,7% pertenecen a 3º de ESO y un 42,3% a 4º de ESO. Las edades de los alumnos oscilan entre los 14 y los 17 años.

A los datos recogidos hasta ahora se les ha realizado análisis descriptivos básicos (frecuencias, porcentajes y tablas cruzadas), ya que nos encontramos en un momento de análisis previo para la investigación.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación, divididos en las tres dimensiones del instrumento: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional.

1. Percepción emocional

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes para el ítem 3

Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Nada de acuerdo	24	10,0	10,0
	Algo de acuerdo	65	27,2	37,2
	Bastante de acuerdo	66	27,6	64,9
	Muy de acuerdo	49	20,5	85,4

Totalmente de acuerdo	35	14,6	100,0
Total	239	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 2, se puede afirmar que el 10% manifiesta que normalmente no dedica tiempo a pensar en sus emociones. Por otra parte, un 27,6% indica estar bastante de acuerdo ante la afirmación de dedicar tiempo a pensar en sus emociones, un porcentaje significativo que debe llevarnos a la reflexión.

2. Comprensión de sentimientos

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes para el ítem 10

Frecuentemente puedo definir mis sentimientos			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido Nada de acuerdo	26	10,9	10,9
Algo de acuerdo	60	25,1	36,0
Bastante de acuerdo	74	31,0	66,9
Muy de acuerdo	46	19,2	86,2
Totalmente de acuerdo	33	13,8	100,0
Total	239	100,0	

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 nos muestra que el 10,9% de los encuestados, con frecuencia, no puede definir sus sentimientos, mientras que un 31% opina que a menudo si puede hacerlo, lo que muestra una clara discrepancia respecto a la cuestión planteada.

3. Regulación emocional

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes para el ítem 21

Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido Nada de acuerdo	29	12,1	12,1
Algo de acuerdo	51	21,3	33,5
Bastante de acuerdo	56	23,4	56,9
Muy de acuerdo	49	20,5	77,4
Totalmente de acuerdo	54	22,6	100,0
Total	239	100,0	

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 pone de relieve que el 23,4% de los adolescentes encuestados afirma que, si da demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trata de calmarse, frente al 12.1% que manifiesta no hacerlo.

Por otro lado, se presenta la Tabla 5, en la que se cruzan la variable sexo y los ítems 4 y 8. En esta tabla se aprecia como los chicos muestran menos importancia a atender a sus emociones que las chicas. Estos datos, nos hacen reflexionar sobre cuestiones como la coeducación o la igualdad de género, relacionadas con la expresión de los sentimientos.

Tabla 5. Tabla cruzada variable Sexo / ítems 4 y 8.

		4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones					
		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Sexo	Hombre	10	25	20	39	32	126
	Mujer	3	14	27	29	40	113
Total		13	39	47	68	72	239

		8. Presto mucha atención a cómo me siento					
		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Sexo	Hombre	12	24	35	28	27	126
	Mujer	2	25	33	33	20	113
Total		14	49	68	61	47	239

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Tras analizar la información recabada en este primer avance del estudio, los resultados obtenidos, sugieren que existen niveles mejorables en lo referente al desarrollo de la IE y gestión de las emociones por parte de los adolescentes.

En este sentido, desde el ámbito de la pedagogía social, se hace necesario promover programas de intervención que ayuden a los adolescentes a identificar, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás.

Creemos que, es pertinente, necesario y urgente la creación de modelos pedagógicos que tengan en cuenta la importancia de la inteligencia emocional como un aspecto esencial para el desarrollo íntegro del ser social.

Consideramos que el contexto educativo reglado es un espacio idóneo para ello, siendo necesario trabajar, de forma transversal y sistémica, la regulación de las emociones, favoreciendo el desarrollo emocional y la construcción de la personalidad.

Todas las iniciativas y estrategias que se desarrollen en los centros educativos con el fin de impulsar el reconocimiento de la IE por parte de los adolescentes, mejorará, entre otros

aspectos, el autnocimiento, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales, siendo éstas más comprensivas y respetuosas.

Referencias

- Delgado, B., Inglés, C. J. & García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179–194.
- Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. (4ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- Ruivo, J. & Paes, S. (2015). Inteligencia emocional y liderazgo escolar. *Aula*, 21, 233-244.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

6. El Yo como tema la muerte como excusa: la aproximación al otro para la construcción del vínculo en educación social.

Arantza Almenta, Universitat de Barcelona, arantza.almenta.m@gmail.com

Palabras clave

Concepción del Yo, Vínculo, Exclusión social, Educación social, Adolescencia.

Introducción

Las educadoras y los educadores sociales (educador a partir de ahora) se relacionan a diario con una gran diversidad de Yo's. En un gran número de ocasiones estos Yo's se caracterizan por una trayectoria de vida compleja. Entre muchas, dos de las primeras tareas a las que el educador debe hacer frente es a la aproximación al otro y la construcción del vínculo.

La aproximación al otro es uno de los momentos más delicados de la relación entre el otro y el educador. Es el primer acto de reconocimiento (Ricoeur, 2005) que realiza el educador ante el otro para la construcción del vínculo y como sujeto capaz, con el objetivo dar respuesta a la diversidad de demandas hechas por aquellas personas que se encuentran en una situación de exclusión.

Podemos afirmar que la persona se concibe según sea el equilibrio, o desequilibrio, entre el Yo y el exterior. Siendo ese el punto de partida del educador para poder ofrecer alternativas a partir de un proceso de acogida, acompañamiento (Planella, 2016) y reconocimiento (Honneth, 2010) que permita al otro realizar iniciar un trabajo de cura de sí.

El acercamiento al adolescente en exclusión social

La adolescencia se define como una etapa de transición, de cambio, de autoconocimiento, de experimentación, de un situarse en el mundo, de cuestionamiento del entorno e incluso de rebeldía. El grupo de iguales y la práctica de roles sociales son fundamentales en la realidad del adolescente.

Las teorías de representación social (Moscovici, 1979; Sperber, 2005; Wagner & Hayes, 2011; Marková, 2018) defienden que la construcción de la identidad se inicia en el momento en que existe la primera relación con el contexto, y el sujeto es reconocido como tal.

La representación social parte del hecho de que el sujeto toma conciencia del Yo cuando éste se hace evidente mediante el conflicto cognitivo (Wagner & Hayes, 2011). El adolescente necesita relacionarse con una situación, un hecho o una realidad que lo interpele lo suficiente como para que no le deje indiferente, provocando que su Yo aflore. En el caso de adolescentes en situación de exclusión social con educadores como referentes, son éstos últimos los responsables de diseñar y provocar contactos con realidades que los interpelen, con la finalidad de hacer emerger los Yo's y de favorecer un trabajo de autoconocimiento.

La muerte como conflicto cognitivo para la aproximación al Yo

La muerte, según Giddens (1995), Ricoeur (2009) y Bauman (2014) no puede ser experimentada, sino que es una realidad construida a partir de un tercero. Poder hablar de

experiencia implica necesariamente una reflexión sobre la vivencia, una inclusión cognitiva en la realidad del sujeto. La socialización de la muerte, y la relación del sujeto con ésta, le permitirá situarse ante él mismo, ante el entorno y ante la realidad de la muerte. Neimeyer (2001) apunta hacia una preparación del sujeto, el adolescente en este caso, hacia la pérdida, la renuncia y la ausencia, para la reestructuración de la realidad.

Según Bauman (2014) la razón se autoconsidera inmortal, es decir, pensar en la propia muerte desborda a la razón. Conceptualizar *la muerte* es una tarea que obliga a la razón a disociarse. La disociación permite visualizar el hecho como un espectador. Ahora bien, la muerte es un hecho, hay una muerte física, un cambio radical de la realidad, a la que el adolescente debe dar respuesta. Así pues, la muerte se experimenta de nuevo desde la perspectiva de espectador, provoca un impacto que se incrementa cuando es de una persona relevante para el adolescente (Neimeyer, 2001).

Objetivo(s)

Durante esta investigación se han perseguido dos objetivos generales:

- Conceptuar la muerte en el imaginario de adolescentes en situación de exclusión social acompañados por un educador o educadora social.
- Validar las dinámicas de educación moral con temática sobre la muerte como estrategia de aproximación al otro para la construcción del vínculo entre educador y sujeto en educación social.

Metodología

La aproximación metodológica escogida ha sido fenomenológica-hermenéutica (Van Manen, 2003) que ha permitido realizar un trabajo en profundidad con el grupo de cuatro adolescentes de reciente creación, de 12 a 14 años, en un centro abierto de Barcelona con una educadora como referente.

Como estrategia de aproximación al otro se ha diseñado una propuesta de cinco dinámicas de educación moral que han tenido la muerte como hilo conductor: la comprensión crítica, el *role-playing*, la clarificación de valores, el dilema moral y la autobiografía (Puig & Martín, 2007).

Las sesiones fueron registradas en video y audio, y se elaboró un diario de campo en el que se recogieron todos los datos y se realizó un análisis de contenido de carácter inductivo, a partir de las recomendaciones de categorización de López-Aranguren (2015).

Resultados

A lo largo de las sesiones con los adolescentes se han obtenido resultados cada vez más profundos sobre la temática pero a la vez la floración del Yo ha sido progresiva, hasta llegar al punto de que hablasen de sí mismos.

Las primeras sesiones, al hablar de lo ajeno a partir de la comprensión crítica, ha permitido un contacto suave con la muerte a la vez que se entrevén deseos personales.

“O sea, lo querías mucho y esa persona se ha muerto y quieres ir con ella, reunirte con ella” Sesión 1

En sesiones más avanzadas, la experiencia de la muerte ajena apareció con fuerza, hecho que dio un giro a las dinámicas.

“I: ¿Tú por qué crees que se debe hablar de la muerte?”

*E: No sé, porque es un tema que se tiene que hablar y que tenemos mucho que aprender, porque a todos se nos morirá alguien. Siempre, o nosotros.”
Sesión 3*

Por último, las dinámicas facilitaron una floración de los Yo's de los adolescentes que permitió un trabajo de acercamiento y cohesión de grupo a la educadora de referencia.

*“V: Consecuencia ha sido que se han abierto a hablar de ellos mismo, y ha habido momentos donde se ha podido intervenir muy a fondo, creo que se han abierto mucho. Entonces yo pienso que eso es lo más importante.”
Entrevista educadora*

Conclusiones

En este estudio se ha llevado a cabo una aproximación a una realidad del ámbito de la educación social, en la que han intervenido una educadora y cuatro adolescentes. A lo largo de la aplicación de las diferentes dinámicas de educación moral se ha constatado que: a) la muerte es un elemento lo suficientemente interpelador como para que el adolescente se sienta llamado; b) a lo largo de las sesiones la educadora ha tenido diferentes oportunidades de establecer un vínculo cercano con los adolescentes, que le ha permitido trabajar aspectos relevantes de cada proyecto personal; c) se constata que una propuesta de aplicación de dinámicas de educación moral debe aplicarse siguiendo un orden que va de lo más abstracto a lo más concreto, y de lo más ajeno al adolescente a lo más próximo, con la finalidad de crear un espacio de confianza y comodidad para el grupo; d) la metodología propuesta no sólo ha permitido una obtención de datos, sino que ha ofrecido una formación al grupo de adolescentes a nivel de autoconocimiento, así mismo ha favorecido la cohesión grupal, y e) la muerte como constructo configura una realidad social en el imaginario de los adolescentes de la que tienen ganas de participar y configurar con sus propias experiencias.

Referencias

- Bauman, Z. (2014). *Mortalidad, inmortalidad y otras estrategias de vida*. Madrid: Sequitur.
- Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la Sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz.
- López-Aranguren, E. (2015) El análisis de contenido tradicional. En García, M., Alvira, F., Alons, L.E. & Escobar, M. (comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (4a ed. p.594-616). Madrid: Alianza.
- Marková, I. (2018). *The dialogical mind*. (2a ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Neimeyer, R. (2001). *Aprender de la pérdida: una guía para afrontar el duelo*. España: Paidós Ibérica.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Puig, J.M. & Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ricoeur, P. (2009). *Philosophie de la volonté. 1. Le Volontaire et l'Involontaire*. Paris: Points.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura: un enfoque naturalista*. Madrid: Ediciones Morata.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

7. Desarrollo del pensamiento positivo: Diseño de un curso para personas mayores.

Victoria Pérez-de-Guzmán, Universidad Pablo de Olavide, mvperpuy@upo.es

José Luis Rodríguez-Díez, Universidad Pablo de Olavide. jlroddie@upo.es

Encarna Bas-Peña, Universidad de Murcia, ebas@um.es

Palabras clave

Pensamiento positivo, Pedagogía del humor, Programas universitarios para mayores.

Introducción

El concepto de *envejecimiento activo y saludable* promueve la adopción de conductas y actividades físicas y cognitivas (Diener y Chan, 2011) que favorecen el mantenimiento de la salud (Phelan, Anderson, Lacroix, y Larson, 2004, Nimrod y Ben-Shem, 2015, Limón Mendizábal, 2018). El *aprendizaje a lo largo de la vida* se convierte en una variable fundamental y necesaria para conseguirlo (Rodríguez-Díez y Pérez de Guzmán, 2015), paradigma bajo el que se desarrollan los Programas Universitarios para Mayores.

En esta comunicación se presenta el curso que se ha diseñado para el alumnado del Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide, denominado: *“Pedagogía del humor: cómo desarrollar el pensamiento positivo”, como respuesta a una demanda realizada hace años por el alumnado.*

Contexto y necesidades que atiende

Programa universitario para personas mayores: Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España). Formación para fomentar la calidad de vida de las personas mayores, desde el pensamiento positivo y la pedagogía del humor.

Fundamentación

Las Universidades de Mayores, aunque inicialmente se denominaron *de la Tercera Edad*, surgen en Europa en 1973 propiciadas por el Profesor Pierre Vellas en la Universidad de Toulouse (Francia) (Requejo, 1999; Libro Blanco del Envejecimiento Activo, 2010). Tradicionalmente se establece que este tipo de Programas Universitarios han pasado por tres etapas desde su nacimiento (Lemiex, 1998, Junta de Andalucía, 2010). En la actualidad consideramos que hay que establecer ya una cuarta etapa.

Cuadro I. Evolución de los Programas Universitarios para Mayores	
Etapas	Desarrollo
1ª etapa	Servicios educativos concebidos como programas culturales de tiempo libre, con el objetivo de entretener y favorecer las relaciones sociales entre las personas mayores.

2ª Etapa	Actividades educativas para la participación y mejora de los conocimientos de los mayores. Intervención de los mayores en los problemas sociales existentes.
3ª Etapa	Programas educativos reglados, con Plan de estudios propio, con todas las características propias de la enseñanza superior y, generalmente, propuestos desde las Ciencias de la Educación.
4ª Etapa	Continuación de Plan de estudios propio, adaptado cada vez más a las necesidades, demandas e intereses del alumnado. Promoción del cambio social. Fomento de las redes de programas universitarios para personas mayores. Participación y protagonismo de los mayores en el diseño de su formación.

Muchos programas universitarios han pasado a la cuarta etapa; si bien, otros se encuentran en algunas de las anteriores. Los contextos, las demandas y realidades sociales y educativas lo determinan.

Cada vez más, desde este tipo de formación surgen intereses hacia temas como: inteligencia emocional, pedagogía del humor, creatividad, pensamiento positivo, etc. Conceptos claves a trabajar para el desarrollo integral del sujeto y el fomento de su calidad de vida.

Como postula la teoría de “construcción y ampliación” de Barbara Fredrickson, la risa y las emociones positivas contribuyen a alcanzar el florecimiento humano (Dondena, 2012) y tiene efectos sorprendentes sobre el funcionamiento cognitivo proporcionándonos recursos sociales, cognitivos, materiales y culturales (González, Carreres y Torres, 2013).

Desde la pedagogía, la sociología, la psicología y la antropología se ha constatado que el humor es un tema bien serio (Solís y Cerrada, 2010). Concretamente en el ámbito de la pedagogía, Fernández Solís y Limón Mendizábal (2012) señalan la importancia del humor en la vida de las personas mayores para gozar de un envejecimiento activo y saludable. Entre los beneficios de este estilo educativo en el proceso enseñanza-aprendizaje Narváez y Solís (2009) indican:

Establecer una mejor relación con los estudiantes, reducir el estrés y la ansiedad, gestionar el conflicto, proporcionar una recompensa emocional que motive la participación y el estudio, y comunicar la materia más eficazmente, estimulando la atención, la creatividad y la memoria. (p. 204)

Desde los programas universitarios de personas mayores, se han ido desarrollando propuestas encaminadas a desarrollar dichas líneas y a fomentar la inteligencia emocional. Un equipo docente con una larga trayectoria en diseño y desarrollo de iniciativas en estos programas, desde hace más de una década (conferencias, cursos, jornadas, congresos, publicaciones, etc), ha dado respuesta a la demanda realizada desde hace bastante tiempo, sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, desde el fomento del pensamiento positivo a través de una pedagogía del buen humor.

Objetivo(s)

Sus objetivos son los siguientes:

- Mejorar el autoconocimiento y la autoestima.

- Detectar los pensamientos negativos para transformarlos en positivos.
- Trabajar la comunicación verbal y no verbal.
- Controlar el sentimiento de soledad.

Metodología

Utilizando el humor como recurso didáctico y teniendo muy en cuenta que para utilizar este recurso con éxito hay que planificar el tipo de humor más apropiado al contexto y ponerlo en valor al situarlo como elemento que despierte la curiosidad, la motivación y las emociones bajo las circunstancias apropiadas y en el momento oportuno, en un proceso de enseñanza aprendizaje que equilibre objeto y procedimiento (Alemany y Cabestrero, 2002)

La intervención se ha diseñado desde un enfoque psicoeducativo. Consta de cuatro sesiones de 2 horas de duración, a lo largo de cuatro semanas. El contenido del curso se ha estructurado en cuatro unidades temáticas (una por sesión) trabajando los siguientes contenidos:

Tema 1. Propuestas para conocernos mejor: autoconocimiento y autoestima.

Tema 2. Cómo controlar y transformar los pensamientos negativos.

Tema 3. Comunicación verbal y no verbal para mejorar nuestras relaciones.

Tema 4. Cómo mejorar la afectividad y controlar la soledad

La metodología utilizada en cada unidad temática se fundamentó en exposiciones, historias y relatos cortos. Bruner (1999) o McEwan y Egan (1998) afirman que, gracias a la narrativa, somos capaces de organizar y dar a conocer tanto nuestros hábitos como los de los demás ya que en los relatos se van a presentar unas acciones, sucesos o problemas que han de solucionarse (Colomo, 2016) y es en el contexto en el que se enmarca la narración donde se van a ver reflejados nuestros temores, sueños, habilidades sociales e incluso emociones. Este tipo de relatos sirven como instrumento para comprender mejor la realidad, a la vez que dan respuestas y ejemplos de cómo resolver algunos de los problemas universales.

Resultados

El curso se ha puesto en marcha por primera vez con un grupo de personas mayores del municipio de La Puebla de Cazalla (Sevilla) en el curso académico 2018-2019. Los resultados han sido muy positivos, siendo muy bien valorado por el alumnado, quien ha solicitado que el próximo curso se continúe con esta línea formativa.

Referencias

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Cabestrero, R. & Alemany, C. (2002). Desarrollo del humor: estudios e investigaciones. En Idígoras, A. (Ed.). *El valor terapéutico del humor* (pp. 111-184). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Colomo, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.

- Diener, E. & Chan, M.Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43.
- Dondena, L.M. (2012). La Formación en psicología positiva en la Universidad de Palermo. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 4(1), 21-30.
- Fernández Solís, J.D. & Limón Mendizábal, R. (2012). *El arte de envejecer con humor*. Málaga. Aljibe.
- González, T.M.P., Carreres, A.L., & Torres, L.H. (2013). ¡Sonría, maestro! Aprendizaje sentido. Con humor la letra entra mejor. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (4), 175-186.
- Junta de Andalucía (2010). *El Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Lemieux, A. (1998). *Los Programas Universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid: IMSERSO.
- Limón Mendizábal, R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Revista Aula Abierta*, 47 (1), 45-54.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Narváez, E. J. y Solís, J. D. F. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 203-215.
- Nimrod, G., & Ben-Shem, I. (2015). Successful aging as a lifelong process. *Educational Gerontology*, 41(11), 814–824.
- Phelan, E.A., Anderson, L.A., Lacroix, A.Z. & Larson, E.B. (2004). Older adults' views of 'successful aging' how do they compare with researchers' definitions? *Journal of the American Geriatrics Society*, 52(2), 211–216.
- Requejo, A. (1999). Educación de adultos: Programas Universitarios para personas mayores. *ADAXE Revista de estudios y experiencias educativas*, 14-15, 109-130.
- Rodríguez-Díez, J.L. & Pérez de Guzmán, V. (2015). Educación a lo largo de la vida, envejecimiento activo y saludable y calidad de vida. En K. Villaseñor; L. Pinto; M. Fernández & C. Guzmán. (coord.). *Pedagogía Social. Acción social y desarrollo*. (pp. 633-650). México: BUAP.
- Solís, J.D.F. & Cerrada, J.G. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

8. Bienestar, Educación Emocional e Infancia Vulnerable. Estudio de Casos desde una perspectiva socioeducativa.

Isabel Turrado Vidales, Universidad de Salamanca, a81605@usal.es

Sara Serrate González, Universidad de Salamanca, sarasg@usal.es

Patricia Torrijos Fincias, Universidad de Salamanca, patrizamora@usal.es

Margarita González Sánchez, Universidad de Salamanca, mgsa@usal.es

Palabras clave

Bienestar, Salud mental, Educación emocional, Infancia vulnerable, Menores institucionalizados.

Introducción

Bienestar y salud son términos se han convertido en aspectos relevantes en la sociedad, y específicamente para los profesionales que trabajan en el ámbito socioeducativo. Las características de la sociedad postmoderna, también llamada “sociedad de la rapidez” “de la información y la comunicación” “de las mil tareas” “de las nuevas tecnologías” hacen que cada vez en mayor medida vayamos “perdiendo el control sobre más aspectos de nuestra vida, desde el laboral hasta el privado” (Gil, 2016, p.50). Consecuencias como esta hacen que en la actualidad se deba prestar una mayor atención a la salud mental de las personas como factor clave en el bienestar (Bisquerra Pérez González y García Navarro, 2015).

Específicamente, el trabajo que se presenta, centra su punto de partida en la infancia más vulnerable menores que se encuentran en situación de desprotección o desamparo. Y concretamente en los menores acogidos por la Administración en régimen residencial, quienes requieren atención especializada y específica para favorecerles la superación de los factores personales, sociales y situacionales a los que se encuentran sometidos. Dentro de esta atención especializada, nos preocupan las acciones socioeducativas de carácter preventivo que eviten que los menores desarrollen problemas de salud mental de mayor complejidad, puesto que aludiendo a los datos de la Organización Mundial de la salud “el 16% de los jóvenes entre 10-19 años poseen algún tipo de enfermedad mental” (OMS, 2018), cifra más que alarmante a tener en cuenta por los profesionales que se encuentran en atención directa como es el caso de los educadores y las educadoras sociales.

La Convención de los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989 recoge la necesidad de que los profesionales que trabajan por la infancia velen por sus derechos, tal como recoge también Unicef en su cuaderno para el debate de 2014. Actualmente, es necesario hacer mención necesariamente a la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde concretamente el tema objeto de estudio entronca de lleno en el objetivo 3 Salud y Bienestar, objetivo 4 Educación de Calidad. Estos objetivos permiten que situemos la acción de los educadores sociales, como agentes de intervención en instituciones dirigidas al acogimiento de menores en situación de desventaja social, desde una perspectiva preventiva prestando especial atención a la educación para el bienestar y la salud mental. Y concretamente es importante incidir en la necesidad de que los profesionales desarrollen procesos dirigidos a trabajar la educación emocional y la gestión de las emociones (Bisquerra, 2005; Bisquerra, Pérez y García, 2015; Torrijos, 2016), pues ello es determinante tanto en el rendimiento

académico como para conseguir un bienestar emocional y social pleno. El bienestar psicológico y la salud positiva es de vital importancia para estos menores (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009), prestando especial relevancia a cultivar las emociones desde muy pequeños puesto que, coincidiendo con Caruana y Tercero (2011) “el conocimiento de las emociones forma parte de uno de los principios básicos de la vida personal, que es el conocimiento de uno mismo”.

El trabajo desarrollado parte de un estudio más amplio sobre la situación de la infancia la adolescencia en Zamora (Del Barrio, et al., 2019), ampliado a la ciudad de Salamanca en uno de sus objetivos que se centra en justificar la necesidad de elaborar y desarrollar programas específicos de educación para el bienestar, en centros de menores donde se trabaja con la infancia más vulnerable. En concreto nos centramos en el análisis de las medidas de intervención existentes en varios servicios de protección de la ciudad de Zamora y Salamanca en materia de educación para la salud física y mental, incluida la gestión de emociones para los menores.

Objetivo(s)

Comprobar la existencia de programas específicos dirigidos a trabajar la educación para el bienestar emocional, la promoción de la salud mental y la gestión de emociones en el sistema de Protección a la Infancia de Castilla y León.

Analizar y describir la intervención de los profesionales de intervención socioeducativa en el terreno de la salud mental y emocional.

Analizar la percepción de menores que han pasado por servicios de protección a la Infancia en relación a la atención que han recibido a nivel de salud mental y emocional.

Metodología

El estudio desarrollado parte de una metodología de corte cualitativo utilizando la entrevista en profundidad y los grupos de discusión como métodos de estudio. En concreto, se han realizado seis entrevistas a profesionales que trabajan en el área de protección a la infancia, concretamente en centros de protección a menores y pisos de emancipación, así como dos grupos de discusión en los que han participado un total de nueve chicos y chicas mayores de 18 años que han residido en centros de protección en Zamora y Salamanca cuando han sido menores de edad.

Resultados

Los resultados del estudio desarrollado apuntan a que existen acciones puntuales basadas en taller y actividades en relación con la educación para la salud física y mental de los menores, especialmente en aquellos centros que trabajan con adolescentes. Estas actividades suelen desarrollarse de manera puntual y esporádica, casi en la mayoría de los casos planificados de forma reactiva a demanda o por necesidad de los menores.

Es importante señalar que este tipo de actividades, además, suelen desarrollarse fuera del centro o institución en la que residen los menores, quienes hacen alusión a servicios externos de psicología, o los equipos de salud mental.

Los chicos y las chicas participantes en los grupos de discusión señalan que el apoyo recibido durante su estancia en los centros de acogimiento a la infancia viene de la mano de los educadores sociales fundamentalmente, quienes hacen la labor de acompañamiento diario, destacando que suelen hacer frente a situaciones traumáticas a las que se enfrentan los menores en su día a día. Sin embargo, son los propios jóvenes quienes detectan la necesidad de aprender a gestionar sus emociones, demandando una atención más directa en su día a día. Tanto los educadores como los jóvenes señalan que no existen programas específicos desarrollados de forma preventiva para trabajar la educación emocional ni el desarrollo de la salud mental.

Conclusiones

A partir de todo lo analizado en el estudio, consideramos que es imprescindible incidir en la necesidad no solo de diseñar y desarrollar programas y proyectos específicos dirigidos a trabajar tanto la educación emocional como la gestión de emociones en las instituciones de acogimiento de menores, si no es importante incidir en el diseño de protocolos de detección precoz de enfermedad mental que permitan a los educadores poder conocer los riesgos y prevenir problemáticas futuras.

Las líneas futuras de investigación indican la necesidad de ampliar los resultados en otros contextos y comprobar los resultados con instrumentos de corte más cuantitativo que nos permitan una mayor información e interpretación de la misma.

Referencias

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Caruana, A. & Tercero, M.P. (2011). *Cultivando emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana
- Gil, F. (2016). *La Sociedad Vulnerable. Por una ciudadanía consciente de la exclusión y la inseguridad sociales*. Brasil: Tecnos.
- OMS (2018). *Salud mental en el adolescente*. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UeEHGyMRuAoj:https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Torrijos, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- Unicef (2014). *Cuadernos para el debate. Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión*. Barcelona: Huygents.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J.J. & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28

9. Aportaciones de la teoría del reconocimiento a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa.

Laura Corbella Molina, Universitat Autònoma de Barcelona, Laura.Corbella@uab.cat
Xavier Úcar Martínez, Universitat Autònoma de Barcelona, Xavier.Ucar@uab.cat

Palabras clave

Axel Honneth, Reconocimiento, Ética, Educación social, Pedagogía Social.

Introducción

El marco de actuación de la educación social se caracteriza por situarse, en numerosas ocasiones, en contextos VICA. La complejidad de estos contextos genera una serie de implicaciones éticas en esta profesión que se construye, específicamente, sobre las relaciones e interacciones humanas.

Aunque la profesionalización de la educación social comportó la elaboración del código deontológico de la profesión, focalizar la su dimensión ética desde esta perspectiva normativa no es suficiente (Vilar, Riberas, & Rosa, 2018). Se hace necesario pensar en la dimensión ética de la educación social desde una perspectiva que tenga en cuenta las características de este tipo de escenarios. Esa es la razón por la que hay que pensar una ética aplicada que impregne el día a día de la práctica socioeducativa.

El desarrollo de esta dimensión ética práctica pasa por la formación inicial y continua de educadores y educadoras sociales. Según Vilar et al. (2018), una formación en ética aplicada en la educación social debe contener tres líneas principales en sus contenidos: la necesidad de comprender los contenidos teórico-filosóficos; el desarrollo de elementos técnicos de carácter comunicativo y estratégicos; y, por último, la capacidad de gestionar conflictos de valor.

En esta comunicación, presentamos parte de un proyecto de tesis doctoral que tiene como objetivo analizar la dimensión ética de la relación socioeducativa. Concretamente, se centra en la primera fase del proyecto, que consiste en *'Identificar las aportaciones de diferentes autores de las ciencias sociales a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa'*. Con esta aportación se pretende construir un modelo teórico ético de la pedagogía social, abordando una de las líneas que plantean Vilar et al. (2018). Este autor afirma que una formación en ética aplicada en la educación social debe tener una fundamentación teórica y filosófica de la práctica. Buscando contruir dicha fundamentación, presentamos las aportaciones de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. Se realiza una revisión sistemática que consta de: (1) el análisis de las obras originales del autor y (2) sus revisiones en el campo de la ética y la educación. El resultado del análisis permite conocer cómo sus teorías centradas en las patologías de lo social, la teoría del reconocimiento, la libertad social y la eticidad democrática son aplicables al desarrollo de una dimensión ética de la educación social. A partir de aquí, se podrán establecer unos principios socioeducativos clave que, en una fase posterior del estudio, se discutirán con profesionales de la educación social para construir y desarrollar prácticas éticas en la relación socioeducativa.

Objetivo(s)

Identificar las aportaciones de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth en el desarrollo de un modelo teórico en la dimensión ética de la educación social.

Argumentación

Axel Honneth es un filósofo y sociólogo perteneciente a la tercera generación de la Escuela de Frankfurt. Sus aportaciones a las ciencias sociales son numerosas y ha recibido una gran atención en el desarrollo de teorías sociales y educativas en los últimos tiempos. En esta comunicación se analizan en clave socioeducativa tres de sus conceptos clave: las patologías de lo social, la teoría del reconocimiento, la libertad social y la éticidad democrática.

Las patologías de lo social son una serie de asimetrías socialmente establecidas que afectan a la libertad y la dignidad de los individuos (Honneth, 2011). Entre ellas encontramos, por ejemplo, la alienación, la disociación, la cosificación y el nihilismo.

Honneth explica que el resultado de las patologías de lo social da lugar a la invisibilización, entendida como un desprecio hacia los individuos. Existen diferentes tipos de desprecio: la vulneración física, la exclusión de derechos o marginación social y la ofensa o deshonra (Honneth, 2011).

Por lo que entiende que las personas necesitamos un reconocimiento por parte de la sociedad para alcanzar la autorrealización personal. Cada tipo de desprecio responde, según Honneth (2011) a la falta de uno de estos tres tipos de reconocimiento: el amor (afectividad), el derecho (justicia) y la solidaridad (logros). De esta manera la persona obtiene significancia en la esfera privada, pública y en la comunidad. Estos tres tipos de reconocimientos están conectados y explican buena parte de las problemáticas que se producen entre las personas y grupos en el marco social.

Honneth también distingue entre tres tipos de libertad: la libertad negativa, la reflexiva y la social (Honneth, 2014). La negativa se refiere a la capacidad de actuar sin que nadie lo obstaculice. La reflexiva se refiere a la capacidad de pensar de forma autónoma sin coerciones ni manipulaciones. Por último, la libertad social se refiere al apoyo y el reconocimiento social necesario que permita que las personas desarrollen sus planes en la esfera pública. Este último nivel de libertad solo se consigue a través de un reconocimiento y lo que el autor llama *“una éticidad democrática”*.

El término de éticidad democrática se refiere a la incorporación de los tres tipos de reconocimiento, que garantizan los tres tipos de libertad (Honneth, 2014). A partir de este concepto añade que la responsabilidad de cada tipo de reconocimiento la deben asumir diferentes instituciones. Por lo que éstas deberían adquirir una serie de compromisos para garantizar la libertad, la dignidad y la autorrealización de los individuos.

Las aportaciones de estas teorías al ámbito socioeducativo son múltiples. Varios autores las han aplicado en diferentes contextos (Altmeyer, 2018; Andersen, 2015; Díaz & González, 2015; Dotolo et al., 2018; Fascioli, 2012; Fernández & Vasco, 2012; Fleming, 2016; Goç Alves & García, 2016; Houston, 2009; Koskinen, 2018; Sandberg, 2016; entre otros). Por un lado, la teoría del reconocimiento aporta un fundamento teórico a la manera de establecer relaciones socioeducativas éticas. Por otro, nos da un marco de análisis para priorizar objetivos a trabajar en los proyectos socioeducativos individualizados y colectivos. El significado de la libertad

social enmarca y profundiza los valores e ideales a trabajar en la sociedad. Por último, el concepto de eticidad democrática establece las responsabilidades a adquirir por las instituciones educativas, así como la legitimidad de exigir el compromiso del resto de instituciones para luchar por un cambio social hacia el reconocimiento de todos los miembros de la sociedad.

Conclusiones

Las teorías de Axel Honneth han tenido especial relevancia en el campo de lo social. De ellas se desprenden diferentes principios socioeducativos que guían y son aplicables a la relación socioeducativa. Estos principios están relacionados con el reconocimiento, la libertad, la solidaridad, la atención a la afectividad y las relaciones y, por último, la responsabilidad.

Estos principios son potencialmente útiles para plantear una relación socioeducativa ética. Aunque son clave para la acción socioeducativa, deben complementarse con otras teorías filosóficas, psicológicas y sociológicas que permitan construir un modelo teórico de la relación socioeducativa ética. Tarea que se abordará en otras fases del estudio.

Además, es necesario contrastar estos principios socioeducativos con las experiencias de los y las profesionales de lo socioeducativo. De esta manera y junto a ellas, es como se podrá construir una ética práctica en la educación social.

Referencias

- Altmeyer, S. (2018). A theory of recognition as framework for religious education. Reading Axel Honneth from a pedagogical and theological perspective. *Journal of Beliefs & Values*, 39(4), 416-428.
- Andersen, W. (2015). Love, Rights, and Solidarity: Sports' Potential for Recognition. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 68(1), 23-33.
- Díaz, M. V., & González, D. M. (2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 386-403.
- Dotolo, D., Lindhorst, T., Kemp, S. P., & Engelberg, R. A. (2018). Expanding Conceptualizations of Social Justice across All Levels of Social Work Practice: Recognition Theory and Its Contributions. *Social Service Review*, 92(2), 143-170.
- Fascioli Álvarez, A. C. (2012). Una educación ciudadana más allá de los derechos. *Andamios*, 9(18), 11-34.
- Fernández, A., & Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 467-479.
- Fleming, T. (2016). Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth's critical theory and the struggle for recognition. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 13-24.
- Gonçalves, M., & García, Á. (2016). Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 283-296
- Honneth, A. (2011). *La Sociedad del desprecio*. (F. J. Hernández & B. Herzog, Eds.). Madrid: Editorial Trotta.

- Honneth, A. (2014). *El Derecho de la libertad: esbozo de una eticidad democrática* (Primera ed). Madrid: Katz Editores; Clave Intelectual S.L.
- Houston, S. (2008). Communication, recognition and social work: aligning the ethical theories of Habermas and Honneth. *British Journal of Social Work*, 39(7), 1274-1290.
- Koskinen, H. J. (2018). Antecedent Recognition: Some Problematic Educational Implications of the Very Notion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 178-190.
- Sandberg, F. (2016). Recognition and adult education: an incongruent opportunity. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 265-280.
- Vilar, Riberas, & Rosa (2018) Ética y profesionalidad reflexiva en la educación social: más allá de los códigos deontológicos. *Praxis Educare*, 4, p. 32-38
- Vilar, J., Riberas, G., Escapa, S., López, P., Rosa, G., Leal, M. T., Sogas, A., & Fernández, C. (2018). Informe de recerca. Anàlisi de les estratègies de formació ètica en els estudis d'Educació Social i de Treball Social de les universitats catalanes. *Ars Brevis*, 23, 299-371.

10. La consciència perceptiva i el silenci contemplatiu en l'educació de l'escolta i la interioritat.

Anna Eva Jarabo, FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull) anaevajf@blanquerna.url.edu

Palabras clave

Interioritat, Escolta activa, Consciència, Contemplació, Mètode Vittoz.

Introducción

En el desvetllament d'esdevenir persona que cerca l'Educació, l'experiència de contemplació i silenci és cabdal per endinsar-se en el més profund d'un mateix, així descobrir-se, acceptar-se i obrir-se als altres i a la transcendència. Els exercicis del mètode Vittoz ensenyen als infants, d'una manera lúdica, a silenciar la ment discursiva -per un temps curt- a través de l'atenció i la percepció conscients. Aquests exercicis els ajuden a estar més calmats, més concentrats, a sentir-se millor, a confiar més en ells mateixos i poden ser una poderosa estratègia de molts projectes educatius.

Objetivo(s)

Justificar l'interès de l'educació de la interioritat en el nostre context sociocultural i presentar el model Vittoz com a recurs estructurat.

Argumentación

L'estil de vida contemporani és insostenible mentalment, emocionalment, socialment i mediambiental. El *paradigma tecnocràtic* (Pigem, 2017) ha convertit la tecnologia en la forma específica de veure i entendre el món. La societat hipertecnològica necessita que els ritmes de transport, de comunicació, de producció i de consum es produeixin a una velocitat vertiginosa. Els canvis accelerats en els processos tecnològics reverteixen alhora en un increment de la velocitat de treball i en el ritme de vida de les persones modificant la manera de "ser en el món" i de "ser-en-el-temps" (Dávila, 2019). Des de l'òptica capitalista el temps es concebut com un recurs extremadament valuós. L'objectiu és aprofitar-lo al màxim per obtenir beneficis de la manera més eficaç. Per això, el temps es comptabilitza d'una forma molt precisa; es planifica, es programa i s'eliminen els temps morts o no productius. Rosa (2011) sosté que la tendència social és cada cop a fer i experimentar més vivències, mitjançant la reducció de les pauses o realitzant més tasques de manera simultània. L'acceleració en el ritme de vida es contagia als infants, fent-los anar més de pressa, sobreestimulant-los, omplint-los d'activitats i deixant poc espai per al joc, per a *passar l'estona* tranquil·lament o per esdevenir més autònoms. També els joves van atrafegats ocupant tot el seu temps, sobrecarregats de feina, sempre amb presses, impacients de viure-ho tot i al moment. Dessota aquesta cerca de béns, d'informació i de vivències de tot tipus, s'amaga un anhel que no s'arriba a satisfer del tot si no és produïnt i consumint; mentrestant l'impacte sobre el planeta es fa insostenible.

El desig que projecta l'ésser humà sobre tot allò que no posseeix demostra que el seu ésser no està complet, no està acabat (Buxarrais i Bruguet, 2014). Aquest anhel inescapable sorgeix

d'una dimensió interior, íntima, que aspira a una perspectiva més profunda de l'existència, a la plenitud i al desenvolupament de valors transcendents com el bé, la bondat, la justícia, la bellesa i la pau. En un món que canvia constantment, incert, volàtil i complex es fa necessari que la persona accedeixi a la seva interioritat -un lloc intangible i imperceptible- per reconèixer la seva dignitat i trobar-hi sentit.

El concepte d'interioritat, partint de Jung, es interpretat com "autoconsciència", com l'experiència del nostre ésser en "si mateix". La interioritat es presenta com una via, un camí d'aprofundiment i desenvolupament de la persona, que la condueix a un major nivell d'humanitat. Tenir cura de la interioritat és, doncs, fonamental per al desplegament harmònic de totes i cadascuna de les nostres dimensions: corporal, social, psíquica i espiritual.

En la darrera dècada han proliferat els estudis sobre la pedagogia de la interioritat en l'àmbit escolar, proposant eines i tècniques molt diverses. Una mostra d'aquest interès creixent són els programes² desenvolupats a tot Espanya. Tots ells, des d'enfocaments molt diversos, posen l'èmfasi en la necessitat de donar eines a infants i adolescents per conrear la dimensió interior, de tal manera que *aprenquin a SER i a Viure junts* per a esdevenir persona.

En aquest desvetllament de la interioritat, l'experiència de silenci i de contemplació esdevenen cabdals per endinsar-se en el més profund d'un mateix. Tanmateix, l'ésser humà no pot accedir al seu interior si la ment està altament activada en comprendre, memoritzar, recordar, decidir.... Silenciar la ment no sols respon a fer callar la zona del córtex prefrontal on tenen lloc les competències reflexives i les capacitats de raonament, sinó sobretot a silenciar un tipus d'activitat automàtica i involuntària: el brogit de pensaments inútils, repetitius, crítics i culpabilitzadors...Quant més accelerat és el nostre ritme de vida, més propensió hi ha a aquest tipus de pensament dispersiu que indueix a la fatiga persistent i un estat anímic d'irritació i frustració (Kaliman, 2017).

El Dr. Vittoz proposà al segle XIX, un senzill mètode per restablir l'equilibri entre l'emissivitat cerebral (pensar) i la receptivitat (sentir). El metge suís defensava que un excés en l'emissivitat de pensaments produïa cansament i desequilibri psíquic. El mètode es va utilitzar com a teràpia per a retrobar l'harmonia i l'equilibri. La receptivitat sensorial conscient és el pilar del Mètode Vittoz. Es tracta de percebre a través dels cinc sentits allò que s'esdevé, sense pensar, sense prejutjar, sense afegir inquietuds, pors, tensions; sinó totalment concentrats i atents en el que es fa i en el que se sent. Amb aquests exercicis els pensaments queden com suspesos, semblant a com si l'activitat cerebral emissiva s'apagués. Focalitzar tota l'atenció en una sola acció (rentar-se les mans, tallar un paper) o sols percebre amb un dels sentits (escoltar la pluja, olorar una poma, assaborir un tros de xocolata, sentint el tacte dels peus al terra al caminar...) produeixen silenci mental, redueixen l'estrès i ajuden a dirigir

2. El *Programa PIE* (Pedagogia de la Interioritat a l'escola) de Carmen Jalón i Lluís Ylla a la Fundació Lluís Espinal de la Cova de Manresa (Jalón, 2014); *Proyecto Asómate* de las Hijas de María Auxiliadora, Salesianas (Piera, 2010, 2012); *Proyecto Interioridad en la ERE* (Gómez, 2014); *Ni amunt, ni avall: endins*, un projecte per a l'ESO dels germans Salesians (Bernardet, 2011); *Projecte HARA* a La Salle; *Proyecto Regreso a Casa: Educar la Interioritat para adolescentes*, *Proyecto Debir* i *Projecte IZAN al País Basc* (Andrés, 2009, 2014); *Programa TREVA* (López González, 2007, 2013, 2015, 2017, 2018) a Catalunya, País Basc i Ses Illes; *Proyecto en Ti: Interioritat* (Manzanos, 2014, 2016, 2017) a tot Espanya i Amèrica Llatina; *Aprendiendo a ser* de la Institució Teresiana a Andalusia (Ramos, ANY, CITAT a Buxarrais i Burguet, 2016)].

l'atenció cap a estímuls interns, com sensacions corporals i emocions, com estats de pau i serenor (Kaliman, 2017).

El mètode Vittoz actualment s'està utilitzant pedagògicament a escoles de França, de Suïssa i a l'escola Lurdes a Barcelona. No tenim constància que s'estigui desenvolupant en els àmbits de l'educació social, per més que sí hi ha experiències educatives a partir del ioga i en alguns contextos s'empren tècniques de *mindfulness* i meditació.

Conclusiones

L'emergent Educació Emocional ha iniciat camins per respondre als malestars vitals als quals ens arrossega la societat tecnocràtica i els ritmes vitals accelerats. Sabem que algunes malalties neuropsiquiàtriques com l'esquizofrènia i la depressió poden estar associades a una excessiva hiperestimulació cerebral (Kaliman, 2017). Contràriament, l'estar atents i conscients en el present, no des de la comprensió cognitiva racional sinó des de la perceptiva sensorial i intuïtiva (Bruguet, 2014; Perrin, 2018) protegeix d'aquestes situacions i afavoreix la capacitat d'observar des de la curiositat, amb serenor i sense jutjar (Kaliman 2017).

Tanmateix, l'escolta i la percepció del propi cos acompanyada de pràctiques de respiració conscient, permet una major quietud i concentració de la sensació de "l'endins d'un mateix" i desenvolupa el reconeixement de pensaments i emocions que ajuden a l'autoconeixement (Bruguet, 2014). En la mesura que la persona es silencia, també augmenta l'escolta i l'obertura cap a l'altre i a tenir-ne cura (Buxarrais i Bruguet, 2014) a través de l'amor i la compassió (Kaliman 2018).

El silenciament propicia experiències de serenor, de goig, de gratuïtat, de generositat que inciten a meravellar-se de la realitat i sentir-se formant part d'un Tot (Torralba, 2010).

Referencias

- Burguet, M. (2014). Pedagogia i espiritualitat: vers una proposta oberta i integradora. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 56, p. 59-73.
- Buxarrais, M.R., Burguet, M. (2014). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Graó.
- Buxarrais, M.R., Burguet, M. (2016). Pedagogía de la interioridad. *Aula*, 253-254, p.12-16.
- Dávila, E. (2019). Las nuevas estructuras temporales y el imperativo de la aceleración. *Iglesia Viva* 277, p. 11-24.
- Kaliman, P. (2017). *La Ciencia de la meditación. De la mente a los genes*. Barcelona: Kairós.
- Perrin, D. (2018). *Gagner en sérénité. Voyage psychosensoriel avec la méthode Vittoz*. Lyon: Chronique Sociale.
- Pigem, J. (2017). *Àngels i robots. La interioritat humana en la societat hipertecnològica*. Barcelona: FJM i edicions Viena.
- Ranger, C. (2015). *De la tension à la contemplation par la méthode Vittoz*. Paris: Pierre Téqui éditeur.
- Rosa, H. (2011). Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una Sociedad de alta velocidad desincronizada. *Persona y Sociedad*, XXV, 1, p. 9-49.

Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.

11. El arte de la caligrafía para el bienestar de las personas mayores.

M^a Rosario Limón Mendizábal, Universidad Complutense de Madrid,
mrlimonm@edu.ucm.es

Jesús Damián Fernández Solís, Ayuntamiento de Alcobendas, jesusdamianf@gmail.com

Palabras clave

Bienestar, Emociones Positivas, Envejecimiento Activo, Arte de la Caligrafía.

Introducción

El envejecimiento no es sólo un proceso biológico, sino un proceso determinado por una serie de factores biológicos, sociales y ecológicos. El envejecimiento saludable es el resultado de un proceso que dura toda la vida. Por consiguiente, es necesario optimizar el desarrollo de la persona desde la primera infancia.

La vejez es ante todo una construcción social. De hecho, la Organización Mundial de la Salud define el envejecimiento como “el proceso de cambios progresivos en las estructuras biológica, psicológica y social de las personas”. Es necesario un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. Podemos señalar que el envejecimiento de la población es uno de los mayores triunfos de la humanidad y también uno de los mayores desafíos (Limón Mendizabal, 2018).

Recogemos, a continuación, las doce claves que apunta Mora (2009:17) para envejecer con éxito: restricción calórica y hábitos dietéticos saludables; ejercicio físico aeróbico; ejercicio mental; viajar; adaptarse a los cambios sociales; no vivir solo; no fumar; no sufrir estrés con desesperanza; tener un buen sueño, en completa ausencia de cualquier estímulo luminoso; evitar el “apagón emocional”; dar sentido a la vida con agradecimiento; alcanzar la felicidad, entendida ésta como ese punto de felicidad que se consigue cuando se está en el mundo sin necesidad de él.

De estos factores extraemos algunas claves vinculadas directamente con el noble arte de la caligrafía como son:

- Ejercicio mental y físico (respiración tranquila y sosegada)
- Trabajar la templanza, la relajación
- Potenciar la gestión de emociones positivas.
- Redescubrir habilidades y recursos para dar sentido a la vida en este periodo.

Todo ello lo hemos constatado, como señalaremos más adelante, a través de diferentes talleres teórico-prácticos y seminarios fundamentados en el milenar arte de la caligrafía.

Contexto y necesidades que atiende

En la II Asamblea Mundial del Envejecimiento (OMS, 2002: 75) se define el Envejecimiento Activo como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad, con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”.

Más concretamente, la Organización Mundial de la Salud señala que es el proceso que permite a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que les proporciona: protección, seguridad y cuidados adecuados cuando necesitan asistencia (2002: 79). Asimismo, envejecer activamente significa continuar participando en el mercado laboral, realizar otras actividades productivas no remuneradas y vivir de forma saludable e independiente.

El arte de la caligrafía para un envejecimiento activo

Pensamos que es preciso retomar la caligrafía como legado histórico de nuestros antepasados para redescubrir valores, actitudes y virtudes importantes para la persona mayor y que repercuten en su bienestar emocional. Como sugiere Chade-Meng Tan (2012: 26) ¿y si pudiéramos utilizar prácticas contemplativas para triunfar en la vida y en el trabajo?. Fundamentado en el noble arte de la caligrafía proponemos cultivar la inteligencia emocional basada en la atención plena, aprender a escuchar mejor, a ser unos excelentes observadores, a controlar el temperamento, a entender mejor las situaciones, a calmar nuestra mente, a utilizar nuestra capacidad de concentración y creatividad.

Fundamentación

Contenido del taller teórico-práctico (Fernández et.al, 2015):

1. Conocimientos básicos sobre la escritura y los instrumentos empleados por las distintas culturas y civilizaciones.
2. Conocimientos técnicos acerca de los medios e instrumentos a emplear en los talleres.
3. Conocimientos implícitos que aparecen en el trascurso de las sesiones:
 - a) Conciencia y regulación emocional. El fundamento de ser conscientes es prestar atención al momento en que expiramos e inspiramos.
 - b) Observación. Contempla los trazos, analizamos las formas, estudiamos los detalles desde una mirada atenta.
 - c) Autoestima. Consideramos que al trabajar, ilusionarnos y progresar en nuestro taller nuestra imagen mental (autoimagen) contribuye a potenciar nuestra autoestima.
 - d) Flow. La característica que define el flow es la intensa implicación de la experiencia en la actividad del momento.
 - e) Meditación. El arte de la meditación a través de la caligrafía es el objetivo de una muestra del maestro del zen thich nhat hanh, en Bangkok, donde expuso más de una veintena de cuadros con mensajes imbuidos de sabiduría budista.
 - f) Constancia. La constancia es hermana de la fortaleza y sin lugar a dudas es muy importante si queremos avanzar y progresar en la vida, sobre todo cuando se presentan dificultades y problemas que hemos de afrontar.
 - g) Paciencia: La paciencia nos ayuda a tomarnos la vida a otro ritmo y de esta forma vivir los acontecimientos de otra manera.

h) Silencio: En el silencio conseguimos que nuestra consciencia capte lo que existe en profundidad detrás de las capas más aparentes de nuestra mente, de nuestra afectividad y de toda nuestra sensibilidad. Gracias al silencio profundo viene la paz.

i) Corporalidad. Mediante la caligrafía se trabaja todo el cuerpo frente a la escritura tradicional donde la muñeca es la principal articulación o la digital en era moderna donde la yema de los dedos recorre las pantallas.

j) Expresión y Creatividad. En el terreno de la caligrafía se habla de la caligrafía expresiva. Ésta se preocupa no tanto por los aspectos ni semánticos o representativos sino del trazo, su movimiento y morfología, la expresividad del color, la gramática de las líneas, la morfología de las letras y sus transposiciones, el contraste y el ritmo implicado en las intersecciones que surgen entre la escritura, el color y la imagen.

4. La práctica: Mediante trazos y líneas los participantes se familiarizan con los instrumentos (rotuladores caligráficos, plumillas, tintas,..) así como un estilo de caligrafía (itálica, uncial,...) con el fin de ejercitarse en los movimientos para adentrarse en el descubrimientos del ductos de la caligrafía

Objetivo(s)

Dar a conocer el valor de la caligrafía para un envejecimiento activo

Potenciar la caligrafía como herramienta pedagógica y de crecimiento personal en las personas mayores.

Fortalecer las emociones positivas y la autoestima a través del arte milenario de la caligrafía

Metodología

¿Cómo lo llevamos a la práctica? Mediante un taller teórico-práctico de 5 sesiones (de hora y media/ sesión)

Prototipo de sesión formativa

La clave fundamental de cualquier sesión es ajustar la misma a las características y peculiaridades de cada grupo destinatario. Cada sesión sigue el siguiente esquema:

1-Presentación sintetizada de contenidos teóricos que se aborden (ejemplo: regulación emocional, la autoestima)

2-Reflexionar acerca de las habilidades sociales y emocionales básicas que requiere este tipo de aprendizaje y su generalización a otros ámbitos y áreas.

3-Sesión Práctica:

El taller se caracteriza por ser eminentemente práctico. Y desde la experiencia vivencial los participantes elaboran y reflexionan acerca de los aprendizajes vividos.

-Importancia de la corporalidad (ejercicios con manos y cuerpo antes de empezar a escribir)

-Familiarizarse con los materiales (rotuladores caligráficos, tinta, plumillas,...)

-Ejercicios con hojas pautadas. Seguir las propuestas y pasos de cada ejercicio de caligrafía.

4-Seguimiento individualizado atendiendo al aprendizaje y ritmo de cada persona.

5-Puesta en común acerca de los aprendizajes adquiridos mientras se trabajaba desde el silencio interior y exterior: tipos de pensamiento surgidos, relajación, paciencia, la constancia, concentración, etc.

6-Valoración final: Cada sesión finaliza con una pequeña puesta en común respondiendo a tres cuestiones: ¿Cómo te has sentido? ¿Qué has aprendido? ¿Para qué te puede servir?

Resultados

Trayectoria de la experiencia pedagógica. Hemos impartido más de veinte talleres y en otras ocasiones lo hemos traducido a seminarios en distintos centros educativos, sociales y culturales (Centro de Emprendimiento Social. Casa de la Mujer del Ayuntamiento de Alcobendas, Centro Cultural de Usera, Madrid. Escuela Popular de Oporto, Madrid... y también en Universidades (Universidad Complutense de Madrid, Universidad Pontificia de Comillas...).

Valoración general del taller. Como evaluación general del proyecto podemos afirmar en función de los resultados obtenidos que ha sido una experiencia positiva y enriquecedora para las personas participantes e implicadas en el mismo. Destacamos, de forma sintética los puntos más relevantes: alto grado de implicación y superación en cada uno de los ejercicios propuestos; actitud positiva ante las tareas y ejercicios presentados; el ambiente grupal generado durante las sesiones ha sido enriquecedor; la tranquilidad y la relajación se han impuesto en la realización del taller. Otro factor a destacar ha sido la escucha atenta de todos los participantes, así como de la observación, el silencio y el respeto. El trabajo compartido hacía que el grupo se observase con una mirada generosa y de asombro. Unas personas a otras se apoyaban y reforzaban el trabajo de otros compañeros. Cada persona, en función de sus capacidades, ha dado lo mejor de sí, observándose el progreso en los ejercicios planteados.

Conclusiones

El paradigma del envejecimiento activo no solamente beneficia a las personas mayores, sino a toda la sociedad. Mantener la autonomía, la independencia y el bienestar psicosocial a medida que se envejece es un objetivo primordial.

La gestión de las emociones ayuda a que las personas mayores desarrollen una mejor calidad de vida.

En una época que sólo se habla de las nuevas tecnologías y redes sociales, servirnos precisamente de las "viejas tecnologías" (es decir de la tinta y la plumilla) como herramientas pedagógicas para encontrarnos con nosotros mismos y volver a descubrir valores, actitudes y virtudes tan interesantes para uno mismo como para la sociedad en la que vivimos, como son: la observación, la templanza, el esfuerzo, el silencio, la paciencia, la meditación, la concentración, el buen gusto o la belleza.

Hemos detectado una serie de necesidades por las que pasan nuestras personas mayores que trataremos de sintetizar en los siguientes puntos cuando se habla de las nuevas tecnologías:

Aceleración de las tecnologías sin precedentes conlleva estrés y otras consecuencias negativas. Lo corporal se ha reducido a los pulgares o yema de los dedos cuando se habla de las nuevas tecnologías. Las emociones y comunicaciones se reducen a emoticonos y a un

cortar y pegar. Estamos siendo colonizados por las nuevas tecnologías. Miles de voces y amigos extraños invaden nuestro espacio interior. Sufrimos un saqueo emocional (saturación de contactos e información). Debemos recuperar la soledad e intimidad reflexiva.

Por todo ello pensamos que es necesario desarrollar un método basado en una herramienta milenaria como es el noble arte de la caligrafía. Recuperar una historia, un legado y unas habilidades que desarrollaron las personas mayores a través de su vida. Fomentar un nuevo espacio de trabajo, relajación y ocio saludable distinto e innovador. Valernos de prácticas contemplativas basadas en el noble arte de la caligrafía.

Referencias

Chade-Meng Tan (2012) *Busca en tu interior*. Zenith Barcelona:Planeta.

Fernández Solís, J.D et al. (2015) Crecimiento y desarrollo personal a través del arte milenario de la caligrafía. *Rev. Trabajo Social Hoy*. Septiembre de 2015, Nº 76, 3er. Cuatrimestre. Madrid.

Limón Mendizabal, M.^a (2018). Envejecimiento activo : un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula Abierta*, 47(1) ,45-54.

Mora, F. (2009). Entrevista realizada sobre el envejecimiento humano al profesor Mora. *Revista 60 y más*, 285, 14-17.

OMS (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37 (2),74-105.

CONCLUSIONES

Isabel Torras

El grupo de *Relación educativa: Identidad y bienestar* se configuró a partir de 11 comunicaciones: 3 fundamentaciones teóricas, 6 investigaciones y 2 experiencias.

Después de una rueda de presentación breve de cada comunicación, se puso de manifiesto que, de una manera u otra, todas ellas se focalizaban en ahondar en el conocimiento del otro para un mejor acompañamiento socioeducativo. Intentando resumir el fluido e interesante debate que se originó, las aportaciones se agruparon en las siguientes ideas principales:

1. En primer lugar, que en tiempos VICA de complejidad e incertidumbre, la relación socioeducativa cobra, si cabe, mayor importancia que nunca. Por tanto, se insistió en que eran tiempos de fortalecer los vínculos, de atender la dimensión emocional, de poner el énfasis en conocer y, especialmente, *reconocer* al otro. Se destacó que hay una mayor diversidad de perfiles de las personas atendidas y esto plantea una revisión permanente de nuestra acción, por ejemplo se puso el caso de las aulas o los programas para mayores, donde el perfil ha cambiado claramente en los últimos años y se han planteado nuevas necesidades.
2. El segundo grupo de ideas giraban entorno a la formación, se cuestionaron aspectos de la formación universitaria; considerando que se debe formar para *poder dar respuesta desde la responsabilidad y una mirada crítica y reflexiva*. También se insistió en que más allá de lo puramente técnico, todos los profesionales que trabajan con personas en los recursos deberían tener formación pedagógica, de cómo acompañar, etc.: desde el conductor de un autocar que lleva a personas con diversidad funcional al centro ocupacional, hasta el repartidor de comida del programa para personas mayores que viven solas (donde se vio que el éxito del programa no era solo la comida, sino los minutos de charla que el repartidor compartía con la persona mayor), por poner dos ejemplos.
3. En tercer lugar, también se habló de la necesidad de redefinir los instrumentos para poder trabajar la *complejidad*: en según qué entornos, hay tantas casuísticas, que las normas y protocolos tienen una validez relativa y toma auge la dimensión ética, la mirada desde la ética. Construir instrumentos válidos desde el posicionamiento ético.
4. Muy interesante fue la reflexión acerca de que la acción socioeducativa no contribuya a aumentar la complejidad e inseguridad de las situaciones que atiende. En este sentido se habló, por ejemplo, de jóvenes tutelados a quienes la administración no comunica si disponen o no de un recurso para cuando cumplan los 18 hasta el día anterior de cumplirlos, con lo que todo esto implica...
5. Acabamos el debate reivindicando la necesidad de parar. Son tiempos complejos e inciertos, pero también son tiempos acelerados, y se destacó la necesidad de poder parar, de intentar no ceder a la vorágine exterior. Desacelerar-nos nosotros como profesionales para poder ayudar también al otro a desacelerar-se, dando importancia a la dimensión interior, al silencio enriquecedor y, en definitiva, al autoconocimiento.

**ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA: INFANCIA Y
ADOLESCENCIA EN DIFERENTES CONTEXTOS (I)**

1. Proyecto Hebe: Repensando la co-creación de conocimiento a partir de los cuadernos de campo. Narrativas para el empoderamiento juvenil.

Paloma Valdivia, Universitat Autònoma de Barcelona, paloma.Valdivia@uab.cat

Asun Llena, Universitat de Barcelona, allena@ub.edu

Eduard Carrera, Universitat de Girona, eduard.carrerafossas@udg.edu

Mireia Sala, Observatori Català de la Joventut, msalatorrent@gencat.cat

Carles Vila, Universitat de Barcelona, carlesvilamumbriu@ub.edu

Alan Salvadó, Universitat Pompeu Fabra alan.salvado@upf.edu

Manel Jiménez, Universitat Pompeu Fabra, manel.jimenez@upf.edu

Marta Lopera, Universitat Pompeu Fabra, marta.lopera@upf.edu

Palabras clave

Diarios de campo, Empoderamiento, Juventud, Metodologías narrativas.

Introducción

En el campo de la pedagogía, la co-producción de conocimiento entre las comunidades académicas y no-académicas es un reto que debemos abordar si queremos que las investigaciones tengan sentido y sean relevantes en un contexto social cada vez más complejo. Con Gibbons (1994) se abre la puerta a una investigación donde la construcción de conocimiento se produce en su contexto de aplicación. Se promueve un trabajo cross-cutting y transdisciplinar, y unas relaciones no jerárquicas. Un contexto en el que la investigación debe ser reflexiva y socialmente responsable. Es un modo de producir conocimiento con mayor participación y experiencias compartidas. En este contexto nos planteamos utilizar nuevas narrativas (Scolari, 2018) para construir conocimiento de forma compartida entre los investigadores y los profesionales. La investigación narrativa está ampliamente establecida desde los años 90 con trabajos como los que Bruner (1991), Connelly y Clandinin (1991) o Polkinghorne (1995). En las ciencias sociales, su práctica presenta variaciones en función de perspectivas teóricas y epistemológicas (Bertaux, 1998; Ruíz Olabuénaga, 2012); sin embargo, todos coinciden en que el diario de campo es un registro, una narración minuciosa, sistemática y periódica de las experiencias vividas, de los acontecimientos sucedidos y los hechos observados por el investigador en un periodo de tiempo determinado. Existen algunas críticas (Guber, 2001), como la implicación y la cercanía del participante/investigador, o que en ocasiones haya más preocupación por los resultados y aportes de las narrativas que por su proceso de producción (Chamberlain, 2012).

La tecnología abre diversas formas de recoger la información; una narrativa diferente que enriquece el proceso que puede y debe formar parte de él. Existen diversos métodos de investigación visual, narrativa y creativa que examinan las prácticas y el valor de estas posibilidades como herramientas cualitativas en las ciencias sociales (Mannay, 2015). Muestra de ello son los estudios de Fassetta (2016), Bromfield y Capous-Desyllas (2017) y Volpe (2019) que centran su interés en la construcción de cuadernos de campo o diarios multimediales que se realizan con herramientas relacionadas con las tecnologías móviles. Los investigadores afirman que las condiciones del uso de las tecnologías difieren, son dinámicas y variadas, y ello contribuye a una mayor dificultad en el proceso de observación y análisis

posterior porque se entremezclan diferentes lógicas al tiempo que abren nuevas oportunidades. El desafío se sitúa en cómo se dota de sentido el proceso, cuál es el relato que se va a construir y cómo se va a analizar.

Objetivo(s)

El Proyecto Hebe³ pretende, como objetivo principal, identificar aquellos aspectos que permiten generar empoderamiento con los jóvenes, implicando de manera directa a los educadores y educadoras que implementan los proyectos socioeducativos. Así, una de las líneas de investigación se plantea un proceso de construcción de conocimiento entre profesionales e investigadores. Los objetivos específicos de esta línea son: 1) Desarrollar una metodología narrativa para generar la reflexión de la práctica profesional a fin de lograr empoderamiento juvenil. 2) Diseñar e implementar la dinámica de acompañamiento técnico y académico para la creación de “cuadernos de campo” 3) Clasificar, analizar y reflexionar sobre las estrategias utilizadas por los educadores y educadoras en sus “cuadernos de campo”. En esta comunicación nos centramos en el análisis de las técnicas narrativas utilizadas por los educadores durante el proceso de construcción de conocimientos.

Metodología

La metodología utilizada es cualitativa y centrada en cuadernos de campo. Utilizamos la palabra “cuadernos de campo” para mantener un concepto relacionado con la metodología de los diarios de campo, sin embargo es una propuesta híbrida (o de transición) que contempla procesos de reflexión sistemática en diversos formatos (visuales, narrativos, poéticos y auditivos), para facilitar procesos creativos-reflexivos. Se invita a participar en el proyecto a 9 educadores y educadoras implicados en programas que explicitan la voluntad de empoderar a los jóvenes. Se les solicita que durante un curso académico (1) participen en un taller formativo, (2) elaboren un cuaderno de campo en donde pueden orientar sus reflexiones a través de las formas narrativas que deseen, (3) entreguen una reflexión, como mínimo, cada 15 días. Durante este periodo los investigadores acompañan el diseño metodológico del cuaderno de campo, ofreciendo elementos para construir el relato y facilitando la reflexión ordenada de los profesionales. Los “profesionales reflexivos” (Shön, 1992) en ese proceso realizan un trabajo de observación, descripción, reflexión y análisis (Mannay, 2015) para construir el relato sobre su práctica y lo hacen en diálogo con los elementos facilitados por los investigadores.

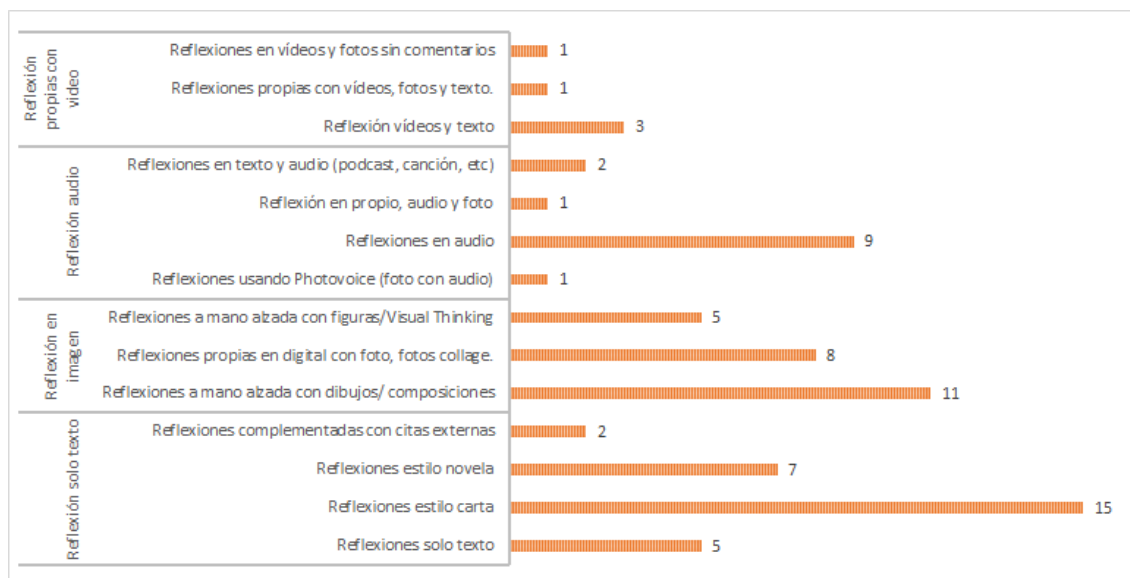
Resultados

Los cuadernos de campo requieren un proceso metodológico que garantice una recogida de datos sistemática, rigurosa, comparable y parta de un marco teórico compartido, pero que no limite el proceso creativo y reflexivo.

3. Proyecto Hebe es una investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad sobre el empoderamiento juvenil conformada por cinco universidades catalanas: Universitat de Girona (responsable del proyecto), Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra y Universidad Autónoma de Madrid.

La diversidad de estrategias utilizadas por los y las profesionales para la narración del cuaderno de campo es extensa y variada. Los educadores y educadoras han creado un total de 71 entregas hasta el momento, clasificadas en 14 estrategias diferentes (ver tabla 1).

Tabla 1: Clasificación de las estrategias narrativas utilizadas en los cuadernos de campo



Conclusiones

La cotidianidad y las habilidades tecnológicas inciden en las formas de ejecutar diversas metodologías, en este caso evidencia la diversidad de estrategias utilizadas por los educadores y las educadoras para transmitir sus reflexiones en los cuadernos de campo: piezas audiovisuales, grabaciones de audio, dibujos, canciones, textos, enlaces, etc. Ello crea una miscelánea de formatos que contribuye a dar un discurso plural, poliédrico y matizado a la cuestión de la co-creación del conocimiento por parte de los educadores y educadoras.

Las narrativas en primera persona se ofrecen como un ejercicio reflexivo de empoderamiento en sí mismo, que ahonda en la metodología de construcción de las dinámicas profesionales de la educación. En ese aspecto, el resultado, que puede ser analizado también desde una perspectiva narrativo-poética aplicada a la educación (Cahnmann, 2003), sitúa los datos recogidos en una mirada impresionista de conceptos clave, dinámicas y procesos que configuran, en realidad, una arquitectura omnicomprendiva de todas las vertientes del trabajo con jóvenes en pos de su empoderamiento.

Al tiempo, esta metodología ha posibilitado una verdadera experiencia de ciencia ciudadana que permite interconectar una comunidad de profesionales de la educación entre ellos y con un grupo de investigación para proveer resultados de carácter académico. Esta perspectiva ha permitido la integración de nuevas estrategias que permiten enfatizar la importancia de la cooperación entre los profesionales y los investigadores y respetar el proceso creativo y reflexivo de cada persona.

Como limitación, la metodología demanda un incremento de esfuerzo y dificultad en el análisis de datos puesto que intervienen distintos formatos textuales y audiovisuales (fotografías, audio, videos, etc.). Esto también ha supuesto que los plazos de entrega no sean del todo fidedignos con los establecidos, en un primer momento, en el plan de trabajo.

Finalmente, la dinámica desarrollada ha permitido a estos/as profesionales del ámbito de la educación formarse en una nueva metodología, poner a prueba sus competencias digitales y reflexionar sobre la práctica, algo fundamental para establecer relaciones con la juventud en cualquier ámbito (social, académico, educativo, etc.).

Referencias

- Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, 197-225.
- Bromfield, N. F., & Capous-Desyllas, M. (2017). Photovoice as a pedagogical tool: Exploring personal and professional values with female Muslim social work students in an intercultural classroom setting. *Journal of Teaching in Social Work*, 37(5), 493-512.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cahnmann, M. (2003). The Craft, Practice, and Possibility of Poetry in Educational Research. *Educational Researcher*, April, 29-36.
- Chamberlain, K. (2012). Do you really need a methodology? *QMiP Bulletin*, 13, 59-63.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Gibbons, M., ed. *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage, 1994.
- Guber, R. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Vol. 11. Editorial Norma, 2001.
- Fassetta, G. (2016). Using photography in research with young migrants: addressing questions of visibility, movement and personal spaces. *Children's Geographies*, 14(6), 701-715.
- Mannay, D. (2015). *Visual, narrative and creative research methods: application, reflection and ethics*. Routledge
- Polkinghorne, Donald. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. 267-313.
- Scolari, Carlos A., et al. (2018) "Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de medios. Competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal de los adolescentes." *El Profesional de la Información*, vol. 27, no. 4, 2018, p. 801+. Informe Académico, Accessed 29 May 2019.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC
- Volpe, C. R. (2019). Digital diaries: new uses of PhotoVoice in participatory research with young people. *Children's Geographies*, 17(3), 361-370.

2. Proceso de construcción de una rúbrica de evaluación para proyectos y educadores que trabajan el empoderamiento juvenil.

Elia Sepúlveda, Universidad Autónoma de Barcelona, esepulveda@uab.cat

Anna Planas, Universidad de Girona, anna.planas@udg.edu

Carme Trull, Universidad de Girona, carme.trull@hotmail.com

Cayetano Gómez, Universidad de Girona, cayetano.gomez@udg.edu

Eduard Carrera, Universidad de Girona, eduardcarrera@gmail.com

Narcís Turon, Universidad de Girona, narcis.turon@udg.edu

Xavier Úcar, Universidad Autónoma de Barcelona, xavier.ucar@uab.cat

Palabras clave

Empoderamiento juvenil, Evaluación, Programas sociales, Políticas de juventud.

Introducción

Se presenta el proceso de construcción de una rúbrica que permite evaluar acciones y proyectos que se orientan al empoderamiento juvenil. Es una propuesta que se enmarca dentro del “Proyecto Hebe. Una investigación sobre el empoderamiento juvenil”. Se trata de un trabajo que desde 2014 desarrolla un grupo de investigadores de cinco universidades.⁴

Objetivo(s)

Una de líneas de acción que compone el proyecto HEBE 2018-2020 tiene por objetivo diseñar y validar rúbricas de indicadores que permitan evaluar el empoderamiento juvenil a partir de procesos y proyectos de intervención socioeducativa. Este instrumento de evaluación tiene por objetivo conocer en qué medida y de qué manera se está trabajando el empoderamiento juvenil en los programas socioeducativos. Pretende ser un instrumento de reflexión, aprendizaje y orientación para educadores y equipos educativos interesados en mejorar sus prácticas.

Metodología

El instrumento parte del trabajo realizado en la primera fase del proyecto Hebe 2014/2017, en donde se definieron 9 dimensiones (Autoestima, Autonomía, Capacidad Crítica, Eficacia, Identidad Comunitaria, Meta aprendizajes, Participación, Responsabilidad, Trabajo en equipo) y 27 indicadores que permiten evaluar el empoderamiento juvenil (Planas, Trilla,

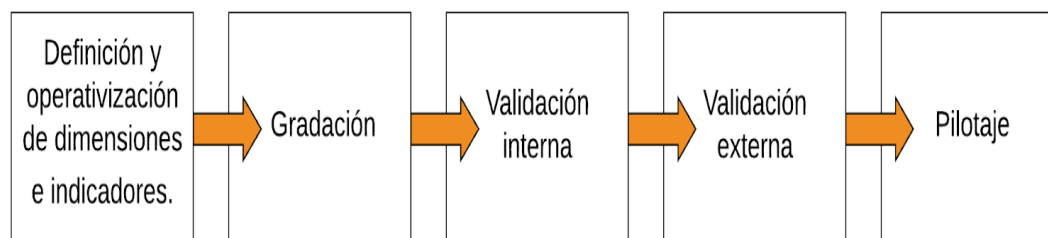
4. El Proyecto HEBE (Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013 y 2017 Ref.: EDU2013-42979-R y Ref.: EDU2017-83249-R) es liderado por la Universitat de Girona y participan en el Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Barcelona, la Universitat Pompeu Fabra y la Universidad Autónoma de Madrid. Los miembros del equipo de investigación son: Pere Soler (IP), Ariadna Alonso, Eduard Carrera, Anna Ciraso, Laura Corbella, Ingrid Ferrer, Cayetano Gómez, Juan González, Àngela Janer, Manel Jiménez, Marta Lopera, Asun Llena, Myrte Monseny, Sílvia Moya, Héctor Núñez, Sonia Páez, Pilar Pineda, Anna Planas, Pilar Rodrigo, Mireia Sala, Alan Salvadó, Elia Sepúlveda, Narcís Turon, Carme Trull, Jaume Trilla, Xavier Úcar, Paloma Valdivia y Carles Vila.

Garriga, Alonso, Monseny, 2016). La medida en que un proyecto o educador incorpora dichas dimensiones, será determinante en el desarrollo del empoderamiento juvenil.

Para convertir la propuesta de indicadores en un instrumento aplicable a la intervención socioeducativa, se decide rubricar los indicadores. Se crean, para cada indicador, 4 escenarios posibles de concreción.

El proceso realizado puede visualizarse en la siguiente figura:

Figura 1. Proceso de construcción de la rúbrica. Elaboración propia.



El

proceso inicia con el trabajo de definición y operativización de los indicadores de cada dimensión, y su posterior gradación. Los indicadores se gradúan según nivel de desempeño compuesto por cuatro escenarios diferentes. Por lo tanto, son escenarios que gradúan, de menos a más, el desempeño respecto a cada indicador. El educador o el proyecto se pueden ubicar en el escenario que mejor refleje el tipo de práctica que realiza.

Una vez elaborada la primera propuesta se realiza la validación tanto interna como externa. Para la validación se consideran tres criterios: 1) la comprensión de los diferentes escenarios que la componen, 2) su relevancia y 3) la adecuada progresión entre ellos. El proceso de validación se organiza en dos fases. Una primera fase de validación interna, a través de 5 miembros del equipo HEBE que no han participado en la construcción de la rúbrica. En la segunda fase, se realiza una validación externa en la que participan 25 profesionales expertos en ámbitos como la educación formal, animación sociocultural, políticas de juventud, educación especializada, educación ocupacional y evaluación. Entre los validadores hay académicos y profesionales de la práctica socioeducativa.

A partir de las aportaciones de ambas fases de validación, se obtiene el instrumento que será sometido a pilotaje. Se trata de casos concretos, o sea, proyectos y educadores que se auto aplicaran la rúbrica. Una vez realizada la aplicación, el equipo investigador entrevistará a los educadores o al equipo educativo, para así, obtener información que permita realizar ajustes a partir de experiencias prácticas. Actualmente estamos iniciando el proceso de aplicación.

El proceso de creación de la rúbrica se organiza desde un trabajo colaborativo por subequipos compuesto por académicos y profesionales asociados a las 5 universidades que participan de esta investigación. El equipo impulsor realiza el trabajo en un total de 19 seminarios de 3 horas aproximadamente cada uno.

Resultados

El proceso de construcción de la rúbrica, ha dado como resultado un instrumento que puede ser aplicado tanto en los proyectos como en las acciones socioeducativas desarrolladas por un educador o educadora o un equipo educativo. Eso significa que puede ser utilizada,

también, para el aprendizaje y la mejora en la toma de decisiones sobre la programación y el desarrollo de acciones que promuevan el empoderamiento juvenil.

Permite el desarrollo de un proceso de autoevaluación dinámico y en distintos niveles: 1) proyectos e intervenciones socioeducativas con jóvenes, 2) nivel individual o colectivo y 3) autoevaluación.

A continuación presentaremos un ejemplo de dimensión, con sus indicadores y escenarios. El ejemplo permite visualizar como cada indicador se despliega en una ficha con la siguiente estructura:

Tabla 1. Ejemplo de dimensión, con sus indicadores y escenarios. Elaboración propia.

CAPACIDAD CRÍTICA												
Es la capacidad de formular argumentos propios y de confrontarlos con ideas externas.												
Indicadores/ Evidencias	Escenario 1			Escenario 2			Escenario 3			Escenario 4		
	-	=	+	-	=	+	-	=	+	-	=	+
Ser capaz de analizar problemáticas o situaciones	No requiere actividades de análisis de problemáticas o situaciones.			Prevé de manera puntual actividades o espacios para identificar problemáticas o situaciones y analizar sus causas.			Prevé de manera frecuente actividades o espacios para analizar las causas de problemáticas y promueve la búsqueda de soluciones.			Contempla objetivos para que las personas jóvenes aprendan a analizar las causas de problemáticas y situaciones y promueve la búsqueda de soluciones argumentadas, coherentes y viables.		
Evidencias:												

Cada escenario de la rúbrica permite escoger tres opciones (-, =, +) según corresponda a la identificación plena con el escenario descrito (=); a una identificación un poco por debajo (-); o, por último, un poco por encima (+).

Además, los cuatro escenarios presentados en cada indicador son sumatorios y acumulativos, es decir, cada escenario siempre incluye y supera el anterior

En el proceso de aplicación, hay que seleccionar el escenario que corresponda más a la situación con la que se identifican. La ubicación en cada escenario es necesariamente aproximativa. Se recomienda que la elección del escenario se acompañe con evidencias que la justifiquen. Por este motivo, cada ficha dispone de un espacio para la anotación de las evidencias.

Esta herramienta no tiene porqué ser aplicada únicamente por expertos. La única condición necesaria para aplicarla es la implicación y motivación para reflexionar y mejorar la práctica socioeducativa.

Conclusiones

Los espacios, momentos y procesos que componen las prácticas socioeducativas que abordan el empoderamiento juvenil, se enmarcan dentro de políticas públicas de juventud que deberían repartir y socializar más y mejor los espacios de poder existentes. Por ejemplo, a través de la alfabetización política para el ejercicio real de derechos (Soler, Trilla, Jiménez, & Úcar, 2017).

Lo anterior requiere fortalecer la toma de conciencia no solo ciudadana, sino que también institucional a partir de procesos de diálogo y reflexión crítica del quehacer profesional de los educadores, así como también, de los programas o proyectos que dinamizan.

Es importante valorar la importancia de afinar las herramientas de evaluación de la intervención socioeducativa, a partir de estrategias de revisión sistemática que superen las lógicas cortoplacistas o burocráticas.

La evaluación que ofrece la rúbrica, permite reconocer los puntos fuertes y débiles del proyecto o del quehacer socioeducativo. De este modo, es posible pensar mejoras futuras a partir de un proceso en donde se prioriza la reflexión en equipo, los indicadores cualitativos y la diversidad de escenarios posibles.

Referencias

- Planas, A., Trilla, J., Garriga, P., Alonso, A., Monseny, M. (2016). “¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores” Soler, P.; Bellera, J.; Planas, A. (Eds.) (2016). *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales*. Girona: Universitat de Girona, pp. 311-318. ISBN: 978 84 8458 472 8.
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Journal of Research in Social Pedagogy*, (30), 19-34. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02

3. El empoderamiento en los jóvenes que cumplen la Medida de Convivencia en Grupo Educativo en Cataluña.

Carme Trull Oliva, Universitat de Girona, carme.trull@udg.edu

Palabras clave

Relatos de vida, Empoderamiento juvenil, Justicia juvenil, Jóvenes.

Introducción

En esta aportación se presenta el proceso de diseño y realización de relatos de vida de jóvenes que están cumpliendo la medida judicial de “Convivencia en Grupo Educativo” en Cataluña por delitos de violencia filioparental, y se adelantan los primeros resultados. A través del análisis de los relatos de estos jóvenes se constata en qué medida están presentes las distintas dimensiones que configuran el empoderamiento juvenil. El trabajo se enmarca dentro de la tesis “El empoderamiento de las personas jóvenes con medida de convivencia en grupo educativo de medio abierto. Análisis de la tarea socioeducativa y diseño de estrategias para la intervención en el sistema de justicia juvenil”. La investigación tiene el soporte de la Secretaria de Universidades e Investigación del Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya (Ref.: 2018 Fi_B 00316).

Objetivo(s)

Con la finalidad de poder aportar pistas y recomendaciones a la hora de trabajar y desarrollar las dimensiones y capacidades implícitas en el concepto de empoderamiento juvenil desde los diferentes recursos o servicios judiciales, nos proponemos el siguiente objetivo:

- Explorar la presencia y connotación de las dimensiones de empoderamiento en los jóvenes que están cumpliendo la medida de convivencia en grupo educativo.

Metodología

Se ha aplicado la metodología cualitativa a través de relatos de vida. Se ha dado voz al relato de 6 jóvenes para que, a través de sus vivencias y experiencias, reconstruyan su paso por el sistema de justicia juvenil en clave de empoderamiento (Ubaque, 2016).

Se asegura la validez de estos relatos porque los diferentes casos se han escogido bajo el concepto de saturación. Se ha buscado diversificar al máximo las personas jóvenes participantes para que fueran, en la medida de lo posible, representativas de la población juvenil que tiene o ha tenido interpuesta una medida judicial de convivencia en grupo educativo en Cataluña (Bertaux, 1980). El lugar de residencia, el grupo educativo en el que se cumple la medida judicial o el tiempo que se lleva en él, han sido los criterios que han permitido identificar 6 casos típicos-ideales de los informantes clave (Rodríguez, Gil, y García, 1996). También se ha tenido en cuenta la historia personal, la predisposición, compromiso y habilidad narrativa y/o expositiva, así como la disponibilidad horaria y geográfica de la persona joven.

Los 6 jóvenes han firmado el consentimiento informado para participar en la investigación y aceptar el registro de sus relatos mediante los recursos audiovisuales pertinentes. En el caso de los menores de edad, también se cuenta con el consentimiento de sus tutores legales.

La investigación prevé realizar tres entrevistas en profundidad a cada uno de los jóvenes. Cada una de ellas se desarrollará en espacios y momentos diferentes para poder facilitar un análisis progresivo y reflexivo de la experiencia judicial. La primera entrevista, durante los inicios del joven en el grupo educativo; la segunda en sus últimos días en él; y la tercera 3 meses después de su paso por el grupo educativo. Actualmente, esta investigación ha completado la primera entrevista con cada uno de los jóvenes. Estas sesiones fueron de 1h-1:30h cada una. Cada joven pudo expresar su relato en la dirección que considerase oportuna. Aun así, se diseñó un guion de preguntas para poder reconducir el relato o dirigir la conversación en el caso que fuese necesario. El guion utilizado parte de las dimensiones de empoderamiento juvenil del *Proyecto Hebe*⁵. Este guion se validó por expertos del ámbito del empoderamiento juvenil y del sistema de justicia juvenil.

Tras la transcripción de la primera entrevista, se hizo un análisis categorial-temático de los relatos. Se identificaron y categorizaron diferentes situaciones y/o frases de los relatos que preveían o denotaban un proceso de empoderamiento (por ejemplo, trabajar/estudiar o reflexionar sobre el delito cometido). Esta información, seguidamente, se clasificó en las dimensiones -categorías- (autoestima, responsabilidad...) e indicadores -subcategorías- (sentirse seguro de uno mismo, asumir las consecuencias de las propias decisiones y actos...) de empoderamiento del Proyecto Hebe (Harding, 2019). Los datos se sistematizaron con el programa N-Vivo.

Resultados

Se presenta la síntesis de la primera entrevista de los relatos de vida. Son 6 relatos hechos a hombres, de entre 17 y 19 años, tres de los cuales son del grupo educativo de Barcelona y tres del de Girona. En todos ellos se confirma la presencia de todas las dimensiones de empoderamiento en dos sentidos distintos:

- (1) El de afirmación: cuando el relato del joven manifiesta una connotación positiva del desarrollo de una o varias dimensiones, por ejemplo:

Capacidad crítica: “Todo comenzó con la llegada, más a menos, de mi padrastro. Yo estaba acostumbrado a mi madre [...]. Ella me dejaba, siempre, ir a mi bola; y mi padrastro fue muy estricto. Él me comenzó a castigar, él es quien me empezó a poner normas... y yo no estaba acostumbrado a esto.” (R1)

- (2) El de carencia: cuando el relato del joven manifiesta una connotación negativa del desarrollo de una o varias dimensiones, por ejemplo:

5. Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil. Proyecto financiado por el MINECO – Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R.

Autoestima: “Mi padre creo que nunca me ha dicho que me quiere. Y si lo ha dicho, no me acuerdo. Tampoco lo ha demostrado, así que... ¿Para qué va decir algo que no es verdad?” (R4)

A través de lo que los jóvenes han reforzado con su relato, hemos podido cuantificar la aparición de las dimensiones de empoderamiento. La Tabla 1 nos muestra el número total de veces en que se contabiliza cada dimensión, así como el resultado final. La columna de “Resultado” se obtiene a partir de la diferencia entre las connotaciones positivas y las negativas en cada dimensión.

Tabla 1: Resultados de la primera entrevista en profundidad de los relatos de vida.

	Presencia de la dimensión		Total	Resultado
	Connotación +	Connotación -		
Autoestima	43	91	134	-48
Responsabilidad	35	87	122	-52
Eficacia	71	1	72	70
Capacidad crítica	109	9	118	100
Autonomía	69	2	71	67
Trabajo en equipo	27	25	52	2
Identidad comunitaria	6	4	10	2
Metaaprendizajes	15	10	25	5
Participación	17	9	26	8

Fuente: Elaboración propia

Los resultados manifiestan una presencia importante, con connotación positiva, de la capacidad crítica, la eficacia y la autonomía. En cuanto a la capacidad crítica, se constata que son jóvenes que saben analizar su situación personal, así como la problemática familiar que les ha llevado a cometer el delito. Tienen un criterio propio al respecto, hecho que les hace reflexionar entorno todo lo que han experimentado en primera persona. La eficacia se demuestra con las decisiones personales que toman. Generalmente sus decisiones se orientan a conseguir algo que les interesa o atrae a partir de estrategias personales como robar, mentir o suplicar. La autonomía se resalta en situaciones donde los jóvenes eligen y actúan guiados por lo que piensan, creen o sienten en cada momento. Suelen hacer lo que quieren, sin tener en cuenta las opiniones o recomendaciones de terceros.

La presencia de dimensiones con connotación negativa (con más déficit) se revela predominantemente en las dimensiones de autoestima y responsabilidad. Son jóvenes con baja autoestima ya que se sienten poco reconocidos por su familia. Denuncian la falta de soportes afectivos en el ámbito familiar, así como la aparición de maltratos, prohibiciones o castigos excesivos. Esto les hace afrontar situaciones difíciles o adversas con violencia y agresividad. Esta confrontación con la familia hace que eviten responsabilizarse de su propio delito. Suelen culpabilizar a la familia de las consecuencias de sus actos. También, les cuesta asumir compromisos y tareas de manera voluntaria y realista. Son jóvenes que ni estudian ni trabajan, y que no tienden a colaborar con las tareas domésticas.

Conclusiones

Son jóvenes con poder, independientes a la vez que persistentes. Utilizan este poder sobre las personas para dominar, coaccionar o influir, hecho que les dificulta construir una fuerza

colectiva, dar forma a su vida, reconocer y respetar las diferencias individuales (VeneKlasen y Miller, 2002). Para ello, se requiere autonomía, creatividad y espíritu crítico, dimensiones plenamente desarrolladas por este perfil de jóvenes (Campos y Paz, 2015). Para que se desplieguen de manera pertinente y que, a la vez, el paso por el grupo educativo resulte significativo, el sistema de justicia juvenil debe ofrecer afecto, comprensión, soporte, orientación y acompañamiento en el proceso de aprendizaje ya que devienen necesidades e intereses de estos jóvenes (Ferguson *et al.*, 2017). En cualquier caso, esta orientación y acompañamiento educativo debe incidir especialmente en las dimensiones con una connotación con más déficit: la autoestima y la responsabilidad. ¿Cómo? Dando responsabilidades a las personas jóvenes que estén vinculadas con sus motivaciones, percepciones, pensamientos y sentimientos. Por ejemplo, ejercer la responsabilidad de asumir tareas (ordenar la habitación o hacerse la comida) o de organizar eventos (fiesta de cumpleaños o quedada con los amigos).

Referencias

- Bertaux, D. (1980). L'Approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225
- Campos, D. R., & Paz, C. (2015). Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica. *Paideia*, 56, 11-42. Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/100>
- Ferguson, R., Barzilai, S., Ben-Zvi, D., Chinn, C. A., Herodotou, C., Hod, Y., ... Whitelock, D. (2017). *Innovating Pedagogy 2017: Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. Recuperado de <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2017.pdf>
- Harding, J. (2019). *Qualitative data analysis: From start to finish* (2.^a ed.). London, California, New Delhi y Singapore: SAGE Publications.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Ubaque, D. (2016). Life Stories: A Way to Explore Language Learners' Narrative Experiences and Identities in an EFL Context. *Folios*, 43, 153-164. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/issue/view/295>
- VeneKlasen, L., & Miller, V. (2002). Power and empowerment: fostering effective collaboration in meeting the needs of orphans and vulnerable children. *A New Weave of Power, People & Politics: The Action Guide for Advocacy and Citizen Participation*. U.S.A: World Neighbors. doi: 10.1080/17441690903120912

4. El cuestionario HEBE para educadores y educadoras sobre empoderamiento juvenil: diseño y validación del instrumento.

Pere Soler, Universitat de Girona, pere.soler@udg.edu

Pilar Pinera, Universitat Autònoma de Barcelona, pilar.pineda@uab.cat

Pilar Rodrigo, Universidad Autónoma de Madrid, pilar.rodrigo@uam.es

Laura Corbella, Universitat Autònoma de Barcelona, laura.corbella@uab.cat

Àngela Janer, Universitat de les Illes Balears, angelajaner@gmail.com

Anna Ciraso, Universitat Autònoma de Barcelona, annaciraso@gmail.com

Juan González-Martínez, Universitat de Girona, juan.gonzalez@udg.edu

Palabras clave

Empoderamiento juvenil, Educadores, Procesos, Metodologías, Cuestionario.

Introducción

El Proyecto-HEBE⁶ es una investigación que se centra en el empoderamiento juvenil, profundizando en el concepto, en las implicaciones que conlleva, en cómo se empoderan los jóvenes y en el trabajo que hacen o pueden hacer los educadores a través de los diferentes programas y servicios que persiguen esta finalidad.

Después de un extenso trabajo de análisis documental (Úcar, Jiménez-Morales, Soler, Trilla, 2016), el trabajo realizado concluye que el núcleo esencial de la idea de empoderamiento se refiere a dos capacidades diferentes pero sucesivas: la capacidad de decidir y la capacidad de actuar de forma consecuente con lo que se ha decidido (Soler, Trilla, Jiménez-Morales, Úcar, 2017). Para que estas capacidades puedan llevarse a la práctica y ejercerse, se requiere de la educación y de un entorno que posibilite que el joven pueda decidir y llevar a cabo su decisión. Es por ello que se insiste en la idea de no responsabilizar de este proceso únicamente al joven individualmente o los jóvenes colectivamente, así como tampoco compartir esta responsabilidad sólo con la comunidad. Creemos que las políticas públicas son en buena parte responsables de las posibilidades de empoderamiento que los y las jóvenes tienen a su alcance, porque de ellas dependen en buena parte los recursos, servicios y programas que limitan o potencian sus capacidades y, en definitiva, sus oportunidades de empoderamiento. Desde esta perspectiva el enfoque de capacidad y el movimiento participativo pueden complementarse y reforzarse mutuamente, ayudando a garantizar que los principios democráticos sean respetados y se conviertan en la base para un desarrollo humano sostenible (Clark, Biggeri y Frediani, 2019).

En la actualidad la investigación está profundizando en la identificación de factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil a través de la mirada y la capacidad

6. El Proyecto HEBE está liderado por la Universidad de Girona y en el equipo de investigación participan investigadores e investigadoras de cuatro universidades más: la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona, la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad Autónoma de Madrid. Este trabajo cuenta con la financiación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Ref. EDU2017-83249-R).

analítica de los educadores que trabajan con jóvenes. Algunas de las preguntas actuales que se formula el proyecto son: ¿Cómo se puede potenciar el empoderamiento juvenil desde diferentes espacios socioeducativos? ¿Cuáles son para los educadores los elementos potenciadores del empoderamiento juvenil? ¿Qué dificultades y limitaciones encuentran los educadores en el acompañamiento que realizan en los procesos de empoderamiento juvenil? ¿Son efectivos los procesos educativos que se fomentan desde las administraciones y las políticas públicas para dar poder a los jóvenes?

Para alcanzar estos objetivos el Proyecto HEBE se estructura a partir de diferentes líneas de acción en las que se aplica un enfoque metodológico mixto (herramientas metodológicas cuantitativas y cualitativas). Se ha aplicado un cuestionario a jóvenes, se han realizado relatos de vida con otros jóvenes, se han llevado a cabo grupos juveniles con procesos de evaluación participativa, se ha realizado un taller de pedagogía audiovisual con jóvenes como una experiencia de proceso de empoderamiento reflexivo⁷.

En el momento actual centramos parte de los esfuerzos en conocer la opinión, las inquietudes y las percepciones de los educadores como agentes responsables y dinamizadores de los procesos, programas y servicios que persiguen el empoderamiento de los jóvenes.

Objetivo(s)

Como consecuencia de todo lo anterior, la L2 del proyecto HEBE ha tenido como primer objetivo el diseño y la validación de un cuestionario sobre empoderamiento juvenil para educadores y educadoras, que es el que se presenta aquí.

Metodología

El proceso de diseño el cuestionario ha seguido diferentes fases hasta su estado actual, ya validado. De modo resumido, las acciones que se han llevado a cabo son las siguientes:

1. Revisión de los referentes teóricos y conceptuales sobre empoderamiento juvenil útiles para la elaboración del cuestionario, que se concretan en las siguientes fuentes:
 - a. Cuestionario para jóvenes HEBE1.
 - b. Otros posibles cuestionarios sobre la temática o temáticas cercanas.
 - c. El modelo teórico de empoderamiento juvenil del proyecto HEBE1.
 - d. Variables e indicadores de apoderamiento juvenil.
2. Creación, revisión y acuerdo de una estructura inicial de cuestionario.
3. Desarrollo de la estructura y conformación de la batería de variables de investigación (biodatos, espacios e incidentes críticos, empoderamiento juvenil, elementos contextuales institucionales y comunitarios, estrategias metodológicas).
4. Redacción, revisión y depuración de los ítems de la batería de preguntas.
5. Entrevista cognitiva inicial a una informante modelo.
6. Validación por expertos de todos los ámbitos a los que se dirige el cuestionario (educación formal, animación sociocultural, formación especializada y formación ocupacional) y por expertos en metodología cuantitativa.
7. Digitalización del cuestionario y pilotaje interno de corte funcional.

7. Toda la documentación científica elaborada a partir de la aplicación de estas estrategias metodológicas puede consultarse en <http://www.projecteheber.com/es/divulgacion/>

8. Entrevista cognitiva a potenciales usuarios de todos los ámbitos a los que se dirige el cuestionario.

Resultados

Como resultado de este proceso de conceptualización, diseño y validación, esta comunicación presenta el cuestionario HEBE sobre empoderamiento juvenil para educadores y educadoras, que se podrá consultar por extenso en la página web del proyecto (<http://projecteheber.com>). Este cuestionario se responde en unos 15 minutos, y permite recabar información de estas cinco dimensiones:

1. Datos de perfil de los educadores y educadoras
2. Metodologías y estrategias aplicadas por los educadores y educadoras que trabajan con jóvenes
3. Elementos contextuales (institucionales y comunitarios) que favorecen u obstaculizan la tarea de los educadores y educadoras en su trabajo con las personas jóvenes
4. Contribución de la tarea de los educadores y educadoras a las dimensiones del empoderamiento juvenil
5. Valoración de espacios e incidentes críticos sobre el empoderamiento juvenil

Los sujetos de estudio son los educadores (los profesionales de la intervención educativa que trabajan con jóvenes: profesores, educadores sociales, pedagogos, educadores de calle, animadores socioculturales, etc.), y concretamente los educadores de 4 ámbitos: educación formal, formación ocupacional, educación especializada y animación sociocultural y ocio.

Por medio de la colaboración de tantos agentes implicados como se consiga implicar en el proceso de investigación (CGCEES, Consejerías de Educación, sindicatos profesionales, etc.), se aspira a contar con una muestra intencional por cuotas de un mínimo de 1.000 informantes, procedentes de 5 CCAA (Andalucía, Cataluña, Galicia, Madrid y País Vasco), sin que esto sea óbice para que finalmente se pueda contar con una muestra más amplia (con más informantes, de diferentes territorios).

Conclusiones

El proyecto de investigación HEBE (<http://www.projecteheber.com/es/>) busca generar conocimiento y orientaciones sobre los procesos de empoderamiento juvenil (EJ) desde la perspectiva de los educadores y educadoras. Concretamente, se propone identificar los factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil a través del análisis de discursos y prácticas de educadores y educadoras. Entre otras técnicas, una de las líneas del proyecto persigue el diseño y la aplicación de un cuestionario para educadores sobre empoderamiento juvenil.

Con la administración de este cuestionario y con el análisis de los datos recabados con él, podremos analizar cuál es la visión de los diferentes perfiles profesionales y geográficos sobre el proceso de empoderamiento juvenil, y sobre cuáles son los factores metodológicos y contextuales que les ayudan o les dificultan su trabajo como educadores en relación con el empoderamiento juvenil. A partir de ahí, también podremos ofrecer unas orientaciones que ayuden a mejorar la tarea de los educadores y educadoras en relación con los procesos de empoderamiento.

Referencias

- Clark, D. A., Biggeri, M. & Frediani, A.A. (eds) (2019). *The Capability Approach, Empowerment and Participation: Concepts, Methods and Applications*. London: Palgrave Macmillan.
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M. & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-33. http://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02
- Úcar Martínez, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P., Trilla Bernet, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*. DOI: [10.1080/02673843.2016.1209120](https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120)

5. Programa Passwork. ¿Desarrollo de competencias transversales o de capacidades?

Carles Vila, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social de la Universitat de Barcelona, carlesvilamumbro@ub.edu

Núria Fabra, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social de la Universitat de Barcelona, nfabra@ub.edu

Miquel Gómez, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social de la Universitat de Barcelona, mgomez@ub.edu

Carlos Sánchez-Valverde, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social de la Universitat de Barcelona, carlos_sanchez-valverde@ub.edu

Palabras clave

Necesidades, Entornos VICA, Formación, Jóvenes, Competencias, Capacidades.

Introducción

Actualmente, la sociedad occidental contemporánea se caracteriza, entre otras dimensiones, por estar formada por múltiples, diversos e interrelacionados entornos VICA (Volatilidad, Incerteza, Complejidad y Ambigüedad). Dichos entornos conllevan notables cambios sociales que afectan las necesidades formativas y adaptativas de las personas, siendo necesaria la constante revisión y adecuación de las competencias sociales y laborables, así como un cuestionamiento de estas mismas competencias (en el sentido de reivindicar el paso de competencias a capacidades, en el sentido que formula Nussbaum (2012) a partir de los trabajos de Sen (1997 y 2010).

Un tema que afecta de forma negativa nuestra sociedad es la dificultad que presentan determinados colectivos de jóvenes en el momento de incorporarse con éxito al mundo laboral y, por consiguiente, a la sociedad adulta. Dichas dificultades de inserción sociolaboral son especialmente remarcables en aquellos colectivos de jóvenes que presentan características singulares, siendo una de estas el fracaso escolar o la no finalización de los estudios obligatorios. Es por ello que existen diversas iniciativas y programas que pretenden favorecer el desarrollo de los itinerarios de inserción sociolaboral de estos jóvenes.

Dentro de estas iniciativas cabe destacar la existencia del programa Passwork, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y que cuenta con el apoyo financiero del gobierno catalán. Dicho programa, liderado por la Fundación ADSIS y por la Fundación Èxit, pretende facilitar dichos itinerarios de inserción a partir de la orientación profesional y vital, el desarrollo de competencias transversales y el vínculo educativo.

Durante el año 2019 se ha planteado la necesidad de una evaluación externa que facilite valorar el nivel de consecución de objetivos, así como la mejora y optimización de las acciones y estrategias llevadas a cabo. Cabe destacar que dicha evaluación externa era también uno de los requisitos de la licitación de dicho programa. El encargo fue finalmente realizado al Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social de la Universitat de Barcelona.

Objetivo(s)

La evaluación pretende valorar, por un lado, la eficacia del Programa Passwork en relación a la metodología utilizada y, por otra parte, la efectividad del Programa en relación a la experiencia que han vivido tanto los jóvenes participantes como los técnicos y profesionales implicados en su desarrollo.

Se trata de analizar la metodología utilizada para desarrollar las competencias transversales de los jóvenes participantes. Las competencias técnicas tienen otros procesos de evaluación. El objetivo final del proyecto es mejorar la empleabilidad de los jóvenes a partir de una metodología que entrena de forma activa las competencias técnicas y las transversales.

Los talleres formativos se planifican de una determinada manera, pero en la aplicación práctica, dados varios factores y dadas las propias opiniones de los jóvenes, se acaban desarrollando otras maneras organizativas no previstas inicialmente. Se trata de valorar en qué medida las técnicas utilizadas en las sesiones han respondido a los objetivos por los que estaban pensadas, es decir, si han sido efectivas en el logro de los resultados esperados en relación a unos comportamientos que incidan en la mejora de la empleabilidad de los jóvenes.

La evaluación se centrará en identificar las estrategias de acompañamiento socioeducativo y de formación en competencias transversales que son más eficientes para el apoderamiento de los jóvenes.

Metodología

Para realizar la evaluación se utilizará una metodología analítica participativa destinada al análisis de la documentación y de las actividades del proyecto. Se analizará el diseño de los talleres, las memorias de cada sesión y las evaluaciones de los participantes y de los profesionales talleristas. Este análisis permitirá conocer y poner en valor la efectividad de los instrumentos utilizados y su utilidad para la función otorgada.

Se dará voz a todos los implicados en el desarrollo del proyecto (jóvenes, profesionales, técnicos de la entidad responsable) para conocer de forma vivencial las diferentes experiencias, pudiéndose realizar un contraste entre los relatos de los implicados y los resultados obtenidos.

En este sentido, proponemos una evaluación que combine diferentes técnicas de evaluación cualitativa, básicamente:

a) Análisis documental. Se analizará la documentación existente sobre el diseño, desarrollo y evaluación de las técnicas utilizadas en las sesiones formativas.

b) Grupos de discusión. A fin de detectar discursos de varias personas que han participado en las sesiones formativas en relación a los objetivos de esta evaluación. Se velará que los grupos de discusión sean representativos del conjunto de personas que han participado en el Programa, teniendo en cuenta las variables de género, edad y procedencia. Se promoverá un debate ordenado en el que se desarrolle una discusión libre en la que se pueda recoger las impresiones de varias personas que han participado.

b1) Se realizará un grupo de discusión con jóvenes que participan en el Programa.

b2) Se realizará un grupo de discusión con jóvenes que han participado en el Programa y que en el momento actual ya no participan en el mismo.

b3) Se realizará un grupo de discusión con profesionales que participan y / o han participado en la implementación y desarrollo del Programa.

c) Entrevistas en profundidad con algunos jóvenes y algunos formadores que permitan profundizar en los resultados obtenidos y validar las conclusiones obtenidas con las otras técnicas. Entrevistaré un mínimo de 5 jóvenes y 3 formadores.

Resultados

En este momento no se dispone de resultados de la valoración cualitativa, ya que el proceso está en plena fase de implementación y tan sólo se dispone de datos cuantitativos facilitados por la propia Fundación ADSIS, responsable del desarrollo del programa.

Según un informe preliminar del estado del programa de mayo del 2019, son 1300 los jóvenes que han se han puesto en contacto con el programa, bien desde la derivación de entidades colaboradoras u otros mecanismos de contacto. De estos 1300 jóvenes, el 58% ha participado de la sesión informativa inicial y se han iniciado 520 procesos de orientación, de los cuáles han finalizado 430 en abril del 2019.

Conclusiones

En el momento actual nos cuestionamos si las competencias transversales, entendidas sobre todo de una manera instrumental relacionada con la empleabilidad, siguen siendo un referente operativo o bien si no tendría más sentido hablar desde un enfoque más centrado en las capacidades funcionales humanas centrales, tal y como como las delimita Marta Nussbaum:

Nussbaum destaca las siguientes diez "capacidades" como claves para el desarrollo:

1. Vida o ser capaces de vivir una vida digna y no morir prematuramente
2. Salud corporal o ser capaces de gozar de buena salud.
3. Integridad corporal o ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento.
5. Emociones o ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar.
6. Razón práctica o ser capaces de reflexión crítica.
7. Afiliación o ser capaces de mostrar interés por otros seres humanos y ser capaces de ser tratados como seres dignos.
8. Relación con otras especies o ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales y la naturaleza.
9. Capacidad para jugar o ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.
10. Control sobre el entorno de cada uno.

El planteamiento en el que se basan se denomina enfoque basado en las capacidades de Amartya Sen.

Porque incorporar determinadas competencias transversales instrumentales (a modo de ejemplo: responsabilidad, puntualidad, trabajo en equipo, colaboración...) sin

interrelacionarlas con el mundo en el que se vive, resulta un poco contradictorio. No se trata tan sólo de que aprendan a ser buenos/as (y dóciles) trabajadores/as.

El trabajo debería ser una forma de acceso y de mantenimiento de una vida digna, saludable, realizado en condiciones que respeten nuestra integridad física y psíquica, etc.... Y para ello, tomar consciencia de lugar del trabajo en lo socio-económico y político, o de la función de las organizaciones sindicales en la defensa de la posición de los/as trabajadores, o de la necesidad de realizar prácticas sostenibles que no hipotequen el futuro de nuestras sociedades... resulta fundamental.

Referencias

Gómez, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.

Fundació ADSIS (2019). *Informe d'estat Projecte Passwork. Maig 2019*. Barcelona: Adsis.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, (2), 13-33.

Sen. A. J. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Planeta.

Sen. A. J. (2010). *La idea de la justicia*. Barcelona: Taurus.

6. Del lenguaje oral al lenguaje escrito: Proyecto Leeduca (UMA) en la Comunidad Valenciana.

Auxiliadora Sánchez Gómez, Grupo Leeduca Universidad de Málaga.
auxisanchez77@gmail.com

Anna Monzó Martínez, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia
Concepción Barceló López, Centro de Formación del Profesorado, Innovación y Recursos (CEFIRE) Específico de Educación Inclusiva, conbarlop1@gmail.com

M. Pilar Martínez-Agut, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia,
m.pilar.martinez@uv.es

Palabras clave

Dificultades de aprendizaje, Lectura, Fracaso escolar, Intervención temprana, Modelo de respuesta a la intervención, Dislexia, Abandono escolar.

Introducción

Las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura tienen gran prevalencia en la población escolar y son una de las causas más importantes de fracaso y abandono escolar si no se detectan tempranamente y se interviene de una manera adecuada.

El proyecto Leeduca, del Equipo Leeduca de la Universidad de Málaga, pretende asentar las bases de un buen aprendizaje de la lectoescritura, uno de los más funcionales en el ámbito educativo y que será fundamental para el éxito académico, social y personal a lo largo de la vida.

Se trata de transferir el saber científico de las investigaciones con evidencias de éxito a la práctica diaria del aula.

Contexto y necesidades que atiende

Leeduca es una actuación educativa planificada que, por un lado, pretende identificar de forma temprana las posibles dificultades de aprendizaje de la lectura y, por otro, beneficia al conjunto del alumnado al ser una medida de respuesta educativa para la inclusión, compensadora de las desigualdades del entorno. Además, implica acciones coordinadas de los profesionales del ámbito educativo (orientación, especialistas en audición y lenguaje (AL), profesionales de pedagogía terapéutica (PT) y profesorado de aula) y fomenta la participación de las familias. Finalmente, impacta de forma positiva en el proceso de transición entre las etapas de educación infantil y educación primaria.

En definitiva, Leeduca es un programa basado en la investigación científica, de prevención y estimulación de la conciencia fonológica y otras habilidades orales, como la comprensión y el vocabulario, en la etapa de Educación Infantil y primero y segundo curso de Educación Primaria (Sánchez, 2018).

Fundamentación

Leeduca está basado en el modelo americano de respuesta a la intervención (Response to Intervention Model (RtI)). El principal fundamento que subyace al modelo RtI es la detección y prevención de dificultades.

Este modelo de intervención se complementa con un estudiado material de trabajo basado en las últimas investigaciones científicas sobre las causas neurobiológicas (déficit fonológico) que originan las dificultades de lectura y escritura (Defior y otros, 2011; Luque, J.L., 2015).

Objetivo(s)

- Trabajar de forma sistemática las habilidades prelectoras (conciencia fonológica, vocabulario, fluidez e inferencias) de forma oral, con el fin de asentar las bases de un buen aprendizaje posterior de la lectura
- Visibilizar y prevenir de forma temprana las posibles dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura
- Compensar las desigualdades del entorno sociocultural
- Aumentar el vocabulario y la comprensión lectora con actividades específicas
- Intervenir de forma proactiva para evitar el fracaso escolar

Metodología

La intervención se lleva a cabo con el apoyo de una plataforma digital y una temporalización de actividades basada en las evidencias de lo que la ciencia nos dice que es más adecuado trabajar en cada etapa del desarrollo.

Por ejemplo, a la edad de tres años se trabaja la conciencia léxica, a los cuatro años la conciencia silábica y a los cinco años la conciencia fonémica. En todas las edades el trabajo es totalmente oral. Se escuchan, cuentan, identifican y manipulan los sonidos del lenguaje: la conciencia fonológica. De esta manera el alumnado realiza una reflexión sobre el propio lenguaje que va de los elementos más grandes a los más pequeños.

Este trabajo sistemático de las habilidades prelectoras se realiza con todo el alumnado del grupo clase.

La metodología es activa y participativa, basada en el diseño universal para el aprendizaje. Se proponen múltiples formas de motivación, de representación de la información y de acción y expresión por parte del alumnado.

El progreso individual se evalúa en tres ocasiones durante el curso escolar. El conjunto de alumnado que no responde a esta intervención, recibe una instrucción más intensiva e individualizada en los procesos cognitivos trabajados que inciden en la adquisición de la lectura como el acceso al léxico, la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado.

Si pese a todas estas intervenciones no se consigue el progreso deseado, se puede concluir que esta mala respuesta tiene tanta validez como un diagnóstico posterior de dificultades específicas de aprendizaje.

Este entrenamiento en habilidades prelectoras es, a su vez, una adecuada intervención temprana para que el acceso a la lectoescritura del alumnado con dificultades sea más fluido.

Resultados

El proyecto Leeduca se comenzó a implantar en Andalucía en el año 2012.

Los resultados obtenidos por la agencia andaluza de evaluación educativa de la Junta de Andalucía en 2015 sobre el impacto del proyecto en el alumnado, indican que los centros Leeduca obtienen puntuaciones por encima de los centros control en todas las variables medidas:

1. Lectura de palabras
2. Lectura de Pseudopalabras
3. Velocidad Lectora
4. Comprensión Lectora
5. Eficacia Lectora
6. Modo lector

Concluye además, que las diferencias más notables se encuentran en la Eficacia Lectora y la Velocidad Lectora.

En la Comunidad Valenciana se comenzó a poner en marcha de forma piloto en varios centros de la provincia de Valencia, durante el curso 2018/19 a través del Centro de Formación del Profesorado, Innovación y Recursos (CEFIRE) Específico de Educación Inclusiva.

Para su implantación se han constituido diferentes seminarios y grupos de trabajo sobre los siguientes aspectos:

- Traducción y adaptación de materiales a la lengua valenciana, ya que se trata de ver el impacto que tiene en una comunidad bilingüe.
- Revisión de materiales desde la perspectiva de género, interculturalidad, contexto y DUA para trabajar todos estos aspectos en su conjunto.
- Formadores en cascada para acompañar y hacer el seguimiento de los centros participantes.

Los resultados de la evaluación del primer año, por parte del profesorado implicado en la Comunidad Valencia han sido muy satisfactorios. Cabe destacar la observación del incremento de vocabulario de la población migrante por el trabajo continuado de vocabulario e inferencias.

Referencias

- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 31(1), 2-13.
- Sánchez, A., Cobo, M. A., Vilaseca, J. L. L., & de la Peña, A. G. (2018). Fase de prevención del proyecto LEEDUCA: un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, (490), 32-37.
- Luque, J. L. (2015). Avances en la identificación temprana y diagnóstico diferencial de los trastornos evolutivos específicos de la lectura. *Revista AOSMA*, (20), 40-58.

7. Acercando la lengua de signos a niños y niñas del programa CaixaProinfancia.

Rubén Gómez, Área de intervención con jóvenes y familias. Fundación Cepaim, rgomez@cepaim.org

Palabras clave

Lengua de signos, Inclusión, CaixaProinfancia, Círculo de la pobreza, Educación.

Introducción

Orígenes de la experiencia:

Cada año nacen 2.500 bebés sordos en España, pero no existe consenso sobre cómo mejorar su vida. Unos apuestan por la lengua de signos, otros por las prótesis.

En España hay más de un millón de sordos, pero no hay acuerdo en las cifras de signantes: 13.300, para unos; 70.000, para otros.

Si partimos de estos datos publicados por el diario El Mundo en septiembre del 2018 bajo el nombre de *El dilema del bebé sordo: ¿Cómo enseñarle a hablar?* nos damos cuenta de que en la sociedad española existe una necesidad imperante de que la única forma de comunicación existente es la hablada.

Bajo este prisma nace la experiencia de introducir la lengua de signos en espacios de educación no formal en el marco del programa CaixaProinfancia entendiendo que *“Nuestra competencia comunicativa y nuestra capacidad para aprender nuevas lenguas crecen exponencialmente en función de las habilidades y destrezas lingüísticas, sociales y culturales añadidas a nuestro repertorio. De este modo, en la medida en que somos capaces de comunicar en una nueva lengua, enriquecemos nuestra capacidad de comunicación a nivel global. Un buen marino es aquel que ha navegado en muchos barcos diferentes, desde la balsa de totora hasta un superpetrolero”* (García Doval et al. 2004: 82).

Lo importante no es pisar sino dejar huella.

Desde Fundación Cepaim y más en concreto desde el área de menores, jóvenes y familias consideramos que cómo comunicamos y los elementos que utilizamos para ello son básicos e imprescindibles.

Por lo que la siguiente experiencia aborda la problemática social a la que se enfrentan día a día las personas con audición reducida. No desde la perspectiva de la persona sorda sino de los oyentes que son las que deben comprender una nueva lengua.

La Lengua de Signos Española (LSE), es la lengua que utilizan principalmente los sordos españoles y las personas que viven o se relacionan con ellos en los actos comunicativos.

No sólo se basa en gestos realizados con las manos, sino que va acompañada siempre de una gesticulación facial, de gran expresividad y en muchas ocasiones complementada con movimientos del cuerpo.

Contexto y necesidades que atiende

En España hay casi un millón de personas con audición reducida.

A la hora de afrontar y asentar las bases de este proyecto hay que tener en cuenta una serie de premisas.

- La sociedad de manera consciente o inconsciente tiende al oralismo
- Se cree que por el simple hecho de traducir al español el lenguaje hablado ya se solucionan las barreras, sin tener en cuenta los matices gramaticales de su lengua ni a quién va dirigido.
- En general, nos cuesta contemplar la comunicación de una manera diferente a la nuestra.
- La LSE es la gran desconocida de la sociedad. Estudiamos inglés, francés, alemán pero un porcentaje pequeño de la población decide estudiar LSE motu proprio.

Fundamentación

El proyecto “manos para aprender” va dirigido a niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 12 años. Los destinatarios del proyecto serán menores principalmente sin deficiencias auditivas pertenecientes al programa CaixaProinfancia de la Obra Social “la Caixa”, que experimentarán y vivirán un nuevo proceso comunicativo desde sus inicios.

El currículo de la LSE se estructurará en torno a tres bloques de contenidos. El primero de ellos, usos y formas de la comunicación en LSE; un segundo bloque de contenidos relativo al análisis y reflexión sobre la propia lengua y otro relacionado con la identidad y aspectos socioculturales de las personas Sordas.

Objetivo(s)

Una moneda con dos caras:

El proyecto “manos para aprender” tiene una meta social y un objetivo educativo. Ambos bloques se complementan y retroalimentan de manera que la consecución de unos conlleva la realización de los otros.

Así pues, las metas sociales que lo orientan son las siguientes:

- a. Facilitar la comunicación y la interacción de los niños y niñas oyentes con los niños y niñas sordas.
- b. Sensibilizar sobre las barreras comunicativas con las se enfrentan día a día las personas con déficit auditivo.
- c. Difundir la lengua de signos a la sociedad en general con el fin de salvar las barreras de comunicación.
- d. Creación de nuevo tejido social y redes de trabajo.

En cuanto a los objetivos educativos propuestos para el proyecto en la educación primaria van a venir enmarcados dentro del Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo (Esteban Saiz y otros, p.90-95)

Al no existir un proceso previo y partir de cero los objetivos que se van a marcar van a ser un compendio de los que viene recogido en el Libro Blanco correspondientes a la educación infantil y primaria.

- a. Comprender las intenciones y mensajes que les comunican otros/as niños/as y adultos cercanos a través de la LSE, valorándola como un medio de relación con los demás.

- b. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la LSE, ajustándose progresivamente a diferentes interlocutores y a distintos contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianas
- c. Utilizar formas sencillas de expresión en LSE para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos referidos al mundo real o imaginario
- d. Utilizar las normas básicas de conversación que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas para asegurar un proceso de comunicación adecuado.
- e. Comprender, reproducir y recrear textos signados sencillos de tradición cultural – poemas, ritmos manuales, juegos "metalingüísticos" con los parámetros formacionales, etc.–, mostrando una actitud de disfrute e interés hacia ellos.
- f. Construir progresivamente una imagen ajustada y positiva de sí mismos, identificando sus características y cualidades personales como niñas y niños Sordos, y desarrollar los primeros sentimientos de pertenencia a la comunidad Sorda.

Metodología

La metodología que se imparte es participativa donde los menores aprenden desde el primer día a través de una serie de sesiones programadas.

La diversidad debe ser el eje de trabajo para ello será necesario la creación de contextos y procesos de aprendizaje comunes, teniendo en cuenta las dinámicas de cooperación y de trabajo práctico. La clave de esta experiencia es entender y crear conciencia de que el proceso de normalizar la lengua de signos dentro del aula es un compromiso con la diversidad y la riqueza cultural y como bien señala M^a Ángeles Parrilla (2005: 120-121) evitar *“la tendencia a reducir la diversidad a casos individuales, cuando la diversidad es expresión de una realidad global, sistémica, no meramente individual, es un planteamiento más cercano a la homogenización (a la segregación) que a la diversificación necesaria en el aula inclusiva”*

Una vez planteada esa diversidad como marco de trabajo donde se genere un entorno en la que los y las participantes puedan expresarse de manera natural y espontánea. La mayor dificultad está en la de encontrar y elaborar materiales adaptados a la lengua de signos para personas oyentes de fácil comprensión.

La oportunidad es la de realizar actividades de integración social de la comunidad sorda mediante la iniciación del aprendizaje de una lengua en un contexto normalizado.

Resultados

1. Una mayor motivación de los alumnos
2. Implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos.
3. Normalización de la lengua de signos en comunidades oyentes.
4. Mejora de la competencia comunicativa.

Referencias

- Canabal García, C. (2007). *Innovar en educación infantil “El Castellano y la Lengua de Signos Española conviviendo en la escuela”*. Universidad de Alcalá: Tesis Doctoral
- CNSE (2003). *Libro Blanco de la Lengua de Signos en el Sistema Educativo*. Madrid: CNSE.

Muñiz, M. (2008). El dilema del bebé sordo: ¿Cómo enseñarle a hablar? El Mundo.
Recuperado de: <https://www.elmundo.es>

Parrilla, M^a A. (1992^a). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: G.I.D

8. Una experiencia de Bosquescuela dentro de las colonias urbanas del programa CaixaProinfancia.

Juan José Villa Abellán, Equipo CPI de Fundación Cepaim, juanvilla@cepaim.org

Palabras clave

Bosqueescuela, Pedagogía alternativas, Educación en el metido natural.

Introducción

Cada vez son más los problemas medioambientales de nuestro planeta causados por la sobreexplotación de los recursos naturales, el cambio climático, la deforestación, el consumo irresponsable, el uso de combustibles fósiles, la contaminación, etc. Y aunque la mayor parte de la población es consciente de esta problemática; es difícil conseguir un compromiso adecuado con un modelo de vida más sostenible; puesto que para tal fin deberíamos por completo cambiar nuestro paradigma de interrelación con el medio natural (el cual viene caracterizado por el consumo irresponsable, la obsolencia programada, alternativas de ocio insalubres, hedonismo,...) al que nos hemos venido acomodando, principalmente la sociedad occidental, en las últimas décadas. Por ello con el fin promover un cambio en dicho paradigma de interrelación con el medio, y así poder responder a las exigencias de un mundo en continuo cambio que necesita de modelos sostenibles, más eficientes y capaces de afrontar los nuevos retos económicos, ambientales y sociales, se propone un cambio de modelo pedagógico que haga hincapié en que los niños y niñas aprendan, potencien sus aptitudes intrínsecas y desarrollen sentimientos de pertenencia y respeto hacía el medio natural.

Contexto y necesidades que atiende

En la pedanía de La Alberca del municipio de Murcia se viene desarrollando desde hace años el programa CaixaProinfancia (CPI). Mediante dicho programa, dentro de la intervención que se realiza con las familias del territorio, se llevan a cabo actividades de Refuerzo educativo y de Centro Abierto en el CEIP Virgen de la Fuensanta con menores comprendidos entre 6 y 12 años. Se da la particularidad de que dicha pedanía (y en particular el centro educativo) queda a menos de cinco minutos de las puertas de entrada al espacio natural protegido del Parque Regional de El Valle y Carrasco. Y sin embargo, la mayoría de niños y niñas que acuden a las actividades de CaixaProinfancia no conocen dicho entorno natural y por supuesto no se han adentrado en él. Entendemos que esta situación viene derivada de los modelos pedagógicos actuales (tanto de progenitores como de centros educativos), donde se tiende a tener a los y las niñas encerradas en entornos seguros y controlados, manteniéndoles entretenidos y sobrestimulados en muchas ocasiones con medios audiovisuales y nuevas tecnologías; desarrollándose niños sobreprotegidos que no saben enfrentarse a un posible peligro, sin actitud de esfuerzo, con baja toleración a la frustración y con problemas de salud como estrés, diabetes y obesidad. Por tanto, la localización del centro educativo cercano al Parque Regional es una oportunidad para educar a los y las niñas un poco “más naturales”, que vuelvan a correr al aire libre, se manchen las manos y trabajen con elementos tales como la madera y piedras; ya que tal y como dice Freire “Los niños y la naturaleza se necesitan mutuamente”.

Fundamentación

La educación al aire libre como pedagogía alternativa se viene desarrollando con éxito desde hace años en el centro y norte de Europa. Son numerosos los estudios e investigaciones que evidencia la transferencia positiva de este tipo de pedagogía, a la consecución de una educación integral de los niños y niñas, donde se prima desde edades bien tempranas un contacto con el medio que favorezca el conocimiento no sólo cognitivo (cómo sucede en la escuela tradicional) sino sensio-motor del medio natural. Los bosquescuela son una de estas iniciativas que viene promovida por Philip Bruchner, quien, en colaboración con la Fundación Félix Rodríguez de la Fuente, en el curso escolar 2015-16 desarrolló en Cerceda (Madrid) el primer bosquescuela de España. Posteriormente en 2017 se desarrolló un proyecto en el País Vasco llamado Basoeskola. Destacar que, aunque sólo estos dos proyectos están homologados en España por las correspondientes Conserjerías de Educación, no son los únicos desarrollados en el territorio nacional pues hay diversos y de muchos tipos, tanto actuales como experiencias que se remontan incluso a 1914 con L'escola en el bosc de Montjuïc o la Escuela Bosque de la Dehesa de la Villa en Madrid en 1918. No obstante, bajo una u otra denominación todas tienen un punto metodológico en común: Educar primando el respeto por los niños y niñas y su crecimiento y aprendizaje natural; aprovechando para ello la naturaleza y los múltiples beneficios que ofrece. En definitiva, estos tipos de pedagogías invitan a que los niños y niñas respiren aire fresco, corran, trepen, inventen juegos, aprendan, se relacionen,... y todo ello con la Naturaleza como aula.

Objetivo(s)

Objetivo General:

- Contribuir a un desarrollo integral de los niños y niñas del programa CPI a través de experiencias sensorio-motoras en el entorno natural.

Objetivos específicos:

- Promover valores de respeto y cuidado hacia el medio ambiente.
- Ampliar el conocimiento de los menores, de la fauna y flora en el medio natural que les rodea.
- Fomentar el desarrollo sensio-motor de los menores.
- Desarrollar estilos de vida y hábitos saludables en los menores.
- Promover la creatividad en los menores a través de distintos tipos de expresión.
- Adquirir por parte de los menores un mayor grado de responsabilidad en tareas cotidianas sencillas.
- Incentivar la exploración del entorno para que sean cada vez más autónomos y seguros.
- Establecer relaciones sociales que fomenten la convivencia y el aprendizaje cooperativo entre sus iguales y personas adultas.
- Promover el inicio en la investigación del medio vegetal (partes de las plantas, especies, características y cuidados, entre otros).

Metodología

La metodología que se desarrolla debe proporcionar a los y a las alumnas un aprendizaje significativo, útil y funcional. Por ello, el foco principal recae en el protagonismo del niño y la niña; empleando para tal fin una metodología muy activa y participativa. Se trata de fomentar una amplia variedad de experiencias vivenciales y sensoriales donde prima la libertad del y la menor; y donde el equipo educativo actúa como meros orientados y facilitadores de nuevas experiencias para los y las menores.

Las herramientas metodológicas principales serán el juego y la naturaleza. Mediante el juego semi-dirigido, los niños y niñas eligen con quién y dónde jugar (con cierta orientación pedagógica por parte de los y las educadoras); los que les ayuda a expresarse y explorar las diferentes áreas naturales del entorno de forma libre y autónoma. Por otro lado, se procurará realizar las actividades el mayor tiempo posible en el medio natural donde sus estructuras naturales (troncos, árboles, piedras, pedreras, terraplenes, arbustos, pozas de agua, etc.) crearan diferentes áreas de interacción que proporcionaran a los niños y a las niñas distintos ámbitos de aprendizaje.

La evaluación se realizará mediante un método cualitativo basado en la observación diaria del niño y niña por parte de los y las educadoras. Para ello se realizan anotaciones acerca de cómo actúa el o la menor, en qué se interesa, dónde muestra más aptitudes, que cosas y espacios tienen más significado para él o ella, si muestra implicación hacia la tarea, si ha adquirido más responsabilidades, si se siente integrado o integrada en el medio y se mueve con naturalidad, etc. Luego se procederá a la interpretación de los datos anotados entre todo el equipo educativo; contrastando y valorando las diferentes opiniones. Una vez llegado a un acuerdo común en relación a las observaciones realizadas y vista su correlación con el hecho de haber alcanzado o no un determinado objetivo específico, se procederá al registro en una tabla de doble entrada. Dicha tabla será rellena en dos ocasiones, la primera a los pocos días del inicio de la actividad y la segunda una vez finalizada. En la tabla se usará un código de colores (verde-amarillo-rojo) según el grado de consecución del objetivo específico (en la siguiente imagen vemos un ejemplo de la tabla con una simulación de niños y niñas).

INÉS	OE 1	OE 2	OE 3	OE 4	OE 5	OE 6	OE 7	OE 8	OE 9
Martina Campos	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post
Aaron Godoy	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post
Guillermo Navarro	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post
Juan Céspedes	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post
Pedro Botía	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post
Antonio López	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post
Alejandro Bueno	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post
Antonio Jesús Martínez	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post
Jéssica Romera	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post
Janira Abellán	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post	pre/post

1. Promover valores de respeto y cuidado hacia el medio ambiente.
2. Ampliar el conocimiento de los menores, de la fauna y flora en el medio natural que les rodea.
3. Fomentar el desarrollo sensorio-motor de los menores.
4. Desarrollar estilos de vida y hábitos saludables en los menores.
5. Promover la creatividad en los menores a través de distintos tipos de expresión.
6. Impulsar en los menores responsabilidad en tareas cotidianas sencillas.
7. Educar en la exploración del entorno para que sea cada vez de forma más autónoma y segura.
8. Establecer relaciones sociales que fomenten la convivencia y el aprendizaje cooperativo entre sus iguales y personas adultas.
9. Promover el inicio en la investigación del medio vegetal (partes de las plantas, especies, características y cuidados, entre otros).

Resultados

Los datos registrados en relación al grado de consecución de los objetivos específicos serán presentados al niño o niña y a su familia con el fin de poder confrontarlos con diferentes opiniones. Además, se pasará una encuesta final a la familia. Con todo ello, se trata de contrastar que cada uno de los y las menores hayan alcanzado o mejorado al menos un 60% (6 de los 9) de los objetivos específicos indicados tras la realización de las Colonias Urbanas.

Indicar que esta información recogida sirve de retroalimentación al equipo educativo para así extraer una conclusión del momento evolutivo, situación y necesidades de aprendizaje propias y particulares del grupo de menores; con el fin de poder realizar, en caso necesario, modificaciones metodológicas específicas para la posterior mejora de la experiencia.

Referencias

Buchner, P. (2012). *Escuelas infantiles al aire libre*. Cuadernos de pedagogía, 420.

Buchner, P. (2017). *Bosquescuela, Guía para la educación infantil al aire libre*. Cullera-Valencia Ed. Rodeno

Freire, H. (2012). *Educar en verde*. Barcelona

9. El enfoque de derechos de infancia como reto para la acción socioeducativa. Análisis y adaptación de herramientas de evaluación para niños, niñas y adolescentes.

Aida Urrea Monclús, Universidad Autónoma de Barcelona, aida.urrea@uab.cat

Fionnuala Waldron, Dublin City University, fionnuala.waldron@dcu.ie

Gabriela Martínez Sainz, Dublin City University, gabriela.martinezsainz@dcu.ie

Palabras clave

Derechos de la Infancia, Acción Socioeducativa, Evaluación, Test situacional Niños, Adolescentes.

Introducción

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) cumple 30 años este 2019. Muchos países, entre ellos España e Irlanda, han elaborado reglamentos y medidas para que ésta sea conocida y aplicada como el Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2021 (PENIA) o la National Strategy on Children and Young People's Participation in decision-making 2015-2020 respectivamente. Aun así, los estudios demuestran que los niños, niñas y adolescentes no son conocedores de gran parte de los derechos de la infancia (Urrea, Coiduras, Alsinet, Balsells, 2018) ni, por consiguiente, son actores de sus propios derechos (Waldron y Oberman, 2016). En la misma línea, se descubre la poca presencia de los derechos de la infancia en las guías docentes de las titulaciones de Magisterio y de Educación Social con sólo presencia explícita en el 1,26% del total de las asignaturas analizadas (Urrea, Balsells, Coiduras, Alsinet, 2016).

La importancia del conocimiento de la CDN por parte de los niños, niñas y adolescentes reside en la idea de que si conocen sus propios derechos serán conscientes de éstos pero, también, de sus responsabilidades y, por tanto, les permitirá conocer que es adecuado y que no para su propio desarrollo y el de los demás (Vaquero, Urrea, Mundet, 2014). Así pues, conocer, vivir y practicar los derechos de la infancia por parte de sus protagonistas favorecerá que los niños, niñas y adolescentes sean sujetos activos de su desarrollo, a su vez que contribuirá a que participen activamente como actores sociales y ciudadanos comprometidos con el mundo, tanto local como global (Lundy y Sainz, 2018).

Todo ello ha puesto de manifiesto la necesidad de indagar y de proponer instrumentos pedagógicos, de evaluación y de intervención, para contribuir a que la infancia y la adolescencia conozcan los Derechos de la Infancia y ejerzan la Ciudadanía Global. Pero no sólo desde una vertiente conceptual de la Convención sino también desde una vertiente comportamental y actitudinal. Este enfoque aporta una visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje dado que integra conceptos con percepciones y valores así como su dimensión procedimental. Se adopta así la idea que el conocimiento en sí no es trascendente sino se aplica. Esta idea viene apoyada por propuestas como "*Just Children*" un programa de educación para la ciudadanía global desarrollado por el *Centre for Human Rights and Citizenship Education* que en sus resultados apoya esta idea (Oberman, Waldron y Dillon, 2012).

Para tal fin se llevó a cabo la primera etapa (2017-2018) de esta investigación. Ésta consistió en desarrollar instrumentos de evaluación: dos Test situacionales (9-12 años, 13-16 años) a partir de historias próximas a los destinatarios. Su elaboración consistió en las siguientes fases:

- 1) Identificación de los indicadores de evaluación
- 2) Transformación de los indicadores de evaluación en ítems evaluables
- 3) Establecimiento de los criterios de evaluación de los ítems
- 4) Validación del instrumento por expertos
- 5) Rediseño del instrumento
- 6) Redacción de la guía para la implementación del instrumento

Objetivo(s)

El objetivo principal de esta comunicación es presentar el proyecto de investigación y los primeros resultados del análisis y la adaptación de una herramienta de evaluación del conocimiento de los derechos de la infancia de niños, niñas y adolescentes. Para ello se lleva a cabo una estancia de investigación en el *Centre for Human Rights and Citizenship Education* de la *Dublin City University*, cuya experiencia es notoria en esta temática. Además, el desarrollo de la herramienta definitiva permitirá comprobar los avances que se están dando en el conocimiento de sus derechos, especialmente, sobre aquellos que tienen que ver con la participación y el ejercicio de la ciudadanía global tanto en países de habla hispana como anglosajones.

Metodología

Se presenta una investigación cualitativa orientada al cambio y a la toma de decisiones. Este tipo de investigación aspira al conocimiento científico pero también quiere conseguir la mejora de los procesos socioeducativos i ayudar a los profesionales en su práctica educativa (Bartolomé, 1997). Se parte de una investigación evaluativa a través de la investigación-acción. Sin embargo, se aplica la complementariedad metodológica adoptando tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. Por un lado, se aplicarán pruebas estadísticas para comprobar la validez del test. A su vez, se aplicarán técnicas interpretativas para estudiar el significado de las acciones de los participantes en la investigación.

La investigación contempla 3 fases:

Fase 1: Aplicación de los cuestionarios, comparación de resultados y revisión de su contenido

Se aplicarán los test situacionales sobre derechos de la infancia, elaborados previamente, a una muestra española y a una muestra irlandesa. Se analizarán y compararán los resultados de las dos muestras. Los resultados permitirán la adaptación tanto del lenguaje como del contenido de los cuestionarios.

Fase 2: Elaboración de un marco común sobre derechos de infancia y ciudadanía global.

Se elaborará un marco común de referencia sobre DI y ECG que incorpore un marco teórico actual y adaptado al contexto europeo gracias a los conocimientos y experiencia del CHRCE. Además incluirá propuestas educativas para trabajar dichos contenidos. Posteriormente, se

realizará una retroalimentación y validación de los materiales a través de un panel de expertos.

Fase 3: Análisis y desarrollo de un plan de viabilidad para gamificar los instrumentos de evaluación.

Se valorará y diseñará un primer plan de viabilidad para la adaptación de los instrumentos de evaluación, que contemplará requisitos técnicos y educativos como la futura formación y alfabetización digital tanto de los profesionales socioeducativos como de los niños, niñas y adolescentes.

Resultados

Los resultados que se prevén tienen un doble perfil. Por un lado, aquellos de difusión y divulgación científica. Por otro, aquellos aplicables a la práctica para la promoción del cambio educativo. Se publicarán los resultados del proceso de aplicación, análisis y adaptación del contenido de los cuestionarios de evaluación del conocimiento de los derechos de la infancia y la ciudadanía global de niños, niñas y adolescentes tanto en su versión castellana como inglesa. Y, además, se publicarán los cuestionarios definitivos de forma gratuita y accesible para todos los profesionales educativos. Otro de los resultados esperables es el desarrollo de un marco conceptual y una guía de actividades sobre derechos de infancia que acompañe a los profesionales de la acción socioeducativa en la introducción del enfoque de derechos y el ejercicio de la ciudadanía global en sus acciones.

Conclusiones

Los antecedentes planteados en la parte introductoria sobre estudios donde perciben la necesidad de incorporar el enfoque de derechos de infancia en la educación, muestran la relevancia de esta temática, así como el interés cada vez más grande sobre la aplicación del enfoque de derechos de infancia en las acciones socioeducativas. Así pues, es necesaria la evaluación del conocimiento de niños, niñas y adolescentes para tener un punto de partida desde donde actuar. Del mismo modo, los resultados de esta investigación permiten ampliar los límites y abrirse a nuevos presupuestos en cuanto al apoyo y capacitación del profesorado. A su vez, emplea la tecnología en la incorporación de los contenidos sobre derechos de infancia y ciudadanía global para motivar tanto a los jóvenes como a los profesionales. Este es un reto de suma relevancia tanto de presente como de futuro para el entorno educativo cada vez más globalizado, digitalizado e interconectado.

Referencias

- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Lundy, L., & Martínez-Sainz, G. (2018). The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: addressing violations of children's rights in formal education. *Human Rights Education Review*, 1(2), 04-24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2560>

- Oberman, R., Waldron, F. & Dillon, S. (2012) Developing a global citizenship education programme for three to six year olds. *Journal of Development Education and Global Learning*, 4 (1), 37-60. Disponible en: <http://doras.dcu.ie/21595/>
- Urrea, A., Coiduras, J.L., Alsinet, C., Balsells, M.A, Guadix, I., & Belmonte, O. (2018). Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global: una aproximación desde la comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 127-146. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59412>
- Urrea, A.; Balsells, M.A.; Coiduras, J.; Alsinet, C. (2016) *Los derechos de la infancia en las facultades de educación. Propuesta formativa para las titulaciones en educación*. Madrid: UNICEF – Comité Español. ISBN: 84-942273-5
- Vaquero, E., Urrea, A., Mundet, A. (2014). Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach. *Review of research and social intervention*, 45, 144–159. Disponible en: <https://www.rcis.ro/en/current-issue/1645-promoting-resilience-through-technology-art-and-a-child-rights-based-approach.html>
- Waldron, F. & Oberman, R. (2016). Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools. *The International Journal of Human Rights*, 20:6, 744-760, <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1147434>

10. Curso de alfabetización como herramienta de inserción intercultural de jóvenes inmigrantes: reflexiones teóricas para nuevos enfoques técnicos.

Amanda Aliende da Matta, Universidad de Barcelona, amanda@damatta.me

Palabras clave

Interculturalidad, Inmigración, Jóvenes, Riesgo social.

Introducción

Los datos provisionales de 1 de enero de 2019 del Instituto Nacional de Estadística nos enseñan que un 10% de la población en España es inmigrante. En los últimos cerca de 20 años de grande inmigración, se han planteado políticas de regularización y protocolos de primera acogida a los inmigrantes. Pero si, por un lado, se hace frente a un problema material urgente, por otro, aún persiste la pregunta: ¿cuál será la relación de esas personas, de cultura tan distinta, con España y sus costumbres? ¿Qué se puede hacer para que sea la mejor posible?

Las respuestas para esas preguntas generan investigaciones y acciones desde distintas áreas de conocimiento. Desde la ciencia, investigaciones psicológicas buscan descubrir cuál es la mejor estructura de contacto entre personas de distintos grupos socio-culturales, e investigaciones pedagógicas buscan teóricos del aprendizaje y de la interculturalidad para discutir abordajes a la enseñanza.

Objetivo(s)

Esta comunicación tiene como objetivo cuestionar el concepto de interculturalidad y plantear una mirada a la educación que le corresponde: una educación emancipadora. Para eso, presentaremos el pensamiento intercultural de Peter McLaren y de Franz Fanon y la propuesta crítica de Paulo Freire.

Argumentación

El multiculturalismo y la interculturalidad

El negro ha sido actuado. (...) El estremecimiento, el cambio, no ha diferenciado al negro. El negro ha pasado de un modo de vida a otro, pero no de una vida a otra. (Fanon, 1973, p. 181-182)

Peter McLaren, pedagogo crítico americano que dialoga con el educador brasileño Paulo Freire, ha propuesto una clasificación en cuatro niveles de los paradigmas del multiculturalismo: (i) conservador o empresarial, (ii) liberal humanista, (iii) liberal de izquierda y (iv) crítico o de resistencia (McLaren, 2000a y 2000b). La división asume que el multiculturalismo es simplemente la constatación de que existen en un mismo ambiente más de una cultura, y se clasifica por el nivel de igualdad entre ellas (de la categoría más opresiva a la menos). A esa clasificación sumamos la de *interculturalidad*, que por su vez, en vez de

estar en un paradigma de la *multiplicidad*, está en el paradigma de la reciprocidad, o sea, de una igualdad entre las diferentes culturas que supera la opresión y posibilita el diálogo.

El multiculturalismo conservador o corporativo sería aquello en lo cual las sociedades evolucionan y se desarrollan en el mismo sentido, a partir de un etapa inferior a una etapa superior, en dirección a una cultura única que se alcanzará al final de las etapas evolutivas. El multiculturalismo humanista liberal, un paradigma formalista que tiene como premisa que todos son iguales ante la ley pero que ignora la producción de desigualdades basadas en raza / etnia, clase social, género, entre otros marcadores de identidad. El multiculturalismo liberal de izquierda liberal esencializa la cultura y la diferencia, pero no trabaja con las desigualdades. Y por fin el multiculturalismo crítico y de resistencia presupone que hay relaciones de poder asimétricamente construidas dentro de las sociedades que generan las desigualdades sociales, económicas y políticas, las cuales tenemos que cambiar.

Cuando hablamos de interculturalidad a partir de ideas de integración, asimilación o inclusión de los inmigrantes en la sociedad de acogida, necesariamente no estamos hablando de *interculturalidad*, y sí de alguno de los niveles de *multiculturalidad* de McLaren - en general, los dos liberales. Eso porque partimos del presupuesto de que hay diferentes culturas conviviendo y sus diferencias son consideradas en sí mismas como las generadoras de las desigualdades fácticas, sin llevar en consideración las relaciones de poder que son realmente las que transforman sencillas diferencias en importantes desigualdades.

Planteamos que hay, sí, diferencias entre las culturas, y esas son significativas y elementos importantes de la constitución de las identidades. Pero que ellas no son inmutables, y mucho menos deberían abrir espacio para la desigualdad.

La enseñanza de lengua en primera acogida

La enseñanza de lengua local suele ser uno de los primeros pasos del protocolo de acogida del país receptor, y por eso es ofrecida por el gobierno mismo, así como por un gran número de ONGs. Exactamente por ser un punto de contacto formal e inicial de aquel que necesita aprender en nuevo contexto con aquel que quiere acoger, es la oportunidad ideal de trabajar directamente con los dos grupos involucrados de manera tal que se puede mediar una relación de respeto propio y mutuo.

Educadores y profesores en general suelen decir que sólo aprende aquel que quiere: no hay manera de inculcar conocimientos en el otro. Lo bueno de los cursos de acogida es que la mayor parte del alumnado está involucrado en aprender, o al menos tiene la conciencia de la importancia de aprender. Pero la verdad es que eso genera la oportunidad - y, proponemos, el deber cívico - de aprovechar el curso para la educación en ciudadanía, mucho más allá que simplemente hacer un taller de lengua.

Concretamente, transformar un curso de lengua en uno de educación cívica a través de la lengua implica una cuestión mayor teórica y luego una propuesta metodológica coherente a su respuesta. La cuestión teórica es: ¿quién se tiene que educar en un proceso de primera acogida?

Desde una perspectiva intercultural, es necesario trabajar con los dos o más grupos involucrados: acogedores y acogidos. Ambos grupos están llenos de miedos y miran desde la amenaza: el que llega quiere aprender qué hacer y ser aceptado, el acoge no quiere perder su cultura y su condición material. La lengua refleja directamente el mundo en lo cual existe,

y cuando el mundo cambia, se hay que reaprender a comprenderlo y a comunicarse. Si planteamos la interculturalidad (la reciprocidad y diálogo entre culturas), la lengua local la aprenden los que llegan, pero la lectura del nuevo mundo también la aprenden los locales.

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, por lo tanto, la lectura posterior de la palabra no puede prescindir de la continuidad de la lectura de la misma. El lenguaje y la realidad están vinculados dinámicamente. (Freire, 1989, p. 9)

Así, no es suficiente trabajar con una enseñanza estática de palabras: es esencial trabajar la lengua y la comunicación. Y hacerlo a partir de una metodología emancipadora y que genere las condiciones para el intercambio entre las diferencias recién avvicinadas.

No es lo mismo enseñar una segunda lengua a un niño en una escuela que hacer un curso de lengua de primera acogida a una persona que acaba de llegar a un nuevo país. Así, no hay sentido en hacer una mera adaptación de los materiales y estrategias - hay que repensar la teoría y la práctica, pues

(...) la necesidad que tenemos nosotros, los educadores, es vivir, en la práctica, el reconocimiento obvio de que ninguno de nosotros está solo en el mundo. (...) Vivir o encarnar esta realización evidente, como educador, significa reconocer en los demás, sin importar si se están alfabetizando (...) el derecho a decir su palabra. (...) Escucharlos en el sentido anterior es básicamente hablarles, mientras que simplemente hablarles sería una forma de no escucharlos. (...) quien solo escucha el eco de sus propias palabras (...) realmente no tiene nada que ver con la liberación o la democracia. (Freire, 1989, p. 17)

Un método coherente con la interculturalidad es lo de Paulo Freire, que construye el aprendizaje de la lengua a partir de “palabras generadoras”, las palabras más importantes para la vida de un grupo. Y se puede trabajarlo en paralelo a dinámicas de intercambio con los grupos locales, por ejemplo a partir de oportunidades de aprendizaje-servicio.

La principal innovación de Freire es que no trabaja a partir de contenidos y concepciones de mundo del educador, y sí de la persona que quiere aprender. Así, se permite un proceso de intercambio y diálogo entre las culturas. Trabajando a partir de la vida del inmigrante, no se le considera un papel en blanco y no se le infantiliza, pero se le reconoce desde quien ya es.

Conclusiones

Me pregunto, a veces, si los inspectores de enseñanza y los jefes de servicio son conscientes de su papel en las colonias. Durante veinte años se han dedicado, programa en ristre, a hacer del negro un blanco. Al cabo, le sueltan y le dicen: tiene usted sin duda ninguna un complejo de dependencia respecto del blanco. (Fanon, 1973, p. 178)

Hay mucha distancia entre el discurso y la realidad sobre inmigración e inclusión en Europa. Si por un lado se han creado diversos servicios para la acogida a los inmigrantes, en especial para hacer frente a necesidades materiales, por otro la sociedad europea a lo mejor se ha

abierto para absorber personas ajenas en un paradigma de multiculturalidad liberal, pero aún está lejos de la interculturalidad, de abrirse para un diálogo a partir de la igualdad.

El trabajo para cambiar las relaciones entre culturas y personas es largo, pero tiene que empezar por algún lado, y la primera acogida es una buena oportunidad. Para que sea realmente transformadora, es necesario que dialogue con voces decoloniales como Fanon y Freire, y que se construya en colectivo y no desde una comunidad para la otra.

Referencias

INE Instituto Nacional de Estadística (2019). Cifras de población: Población residente en España. Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981.

Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

McLaren, P. (2000a). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

McLaren, P. (2000b). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

11. Experiencias socioeducativas en MENAS.

María Dolores Pistón-Rodríguez, Universidad de Granada, lolapiston@ugr.es

Palabras clave

Aprendizaje, Integración social, Entornos personales de aprendizaje (PLE), Menores extranjeros no acompañados (MENA), Socioeducación.

Introducción

Los menores extranjeros no acompañados (MENA) son aquellos menores de edad que llegan a España sin referente familiar y con el objetivo de alcanzar un futuro y mejorar la calidad de vida que tenían en sus países de origen (Lázaro, 2007).

En España, ante la llegada de un MENA, el Estado tiene la obligación de garantizar la educación y desarrollo de estos, de ser su tutor legal y protegerles hasta los cumplir los 18 años de edad, momento en el cual dejan de estar tutelados y protegidos por el sistema nacional (Escorial, Marcos y Perazzo, 2016). Pero el hecho de estar escolarizados no garantiza totalmente su integración social, debido fundamentalmente a que suelen relacionarse con compatriotas en su misma situación. Además el hecho de que consideren la formación académica una pérdida de tiempo, ya que su objetivo fundamental es conseguir la documentación reglamentaria y ponerse a trabajar, hace que muchos de estos MENA salgan del ambiente académico prematuramente y reduzcan las relaciones sociales con compañeros de sus mismas edades y de status diversos. De ahí la necesidad de conocer cómo aprenden, para así intentar mejorar los mecanismos que emplean en sus aprendizajes y conseguir una educación que les permita mejorar su integración social y sus oportunidades futuras.

Por su edad biológica, los MENA se encuadran como nativos digitales, lo que supone que se realiza el uso de la tecnología como mecanismo de apoyo de aprendizaje. Consecuentemente existe una nueva forma de aprender, en donde la adquisición de información no se delimita en el espacio ni en el tiempo, y en donde entra en juego nuevas formas de relacionarse con otros usuarios a través de aplicaciones informáticas y de redes sociales. Por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes se encuentra establecido por las herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada alumno utilice para su propia formación. Es a esto, lo que se denomina en diversas investigaciones Entornos Personales de Aprendizaje (PLE).

Los estudios sobre PLE señalan que usar estas herramientas ayuda a los menores a ser seres autónomos y con más capacidad para tomar decisiones (Collos y Mineen, 2001; Tait, 1999; Van den Braden, 1993), y también facilita su integración académica y social como consecuencia de la participación en comunidades de aprendizajes de diferentes tipos (Salinas, 2008).

Objetivo(s)

Los objetivos del presente trabajo son:

1. Identificar los PLE de los MENAS escolarizados que contribuyen a generalizar dinámicas que propician los procesos de integración y cohesión social, así como el desarrollo de la autoeficacia académica.
2. Analizar y aportar datos sobre el uso de las herramientas virtuales en PLE en la población MENA de Granada.

Metodología

Diseño y Participantes:

Participaron en este estudio de carácter descriptivo y corte transversal 83 MENA de entre 13 y 17 años procedentes del Continente Africano y localizados en Granada en el momento del estudio. Se les aplicó un cuestionario PLE y otro de tipo sociodemográfico.

Instrumentos de recogida de datos y variables:

- Cuestionario PLE: persigue analizar la evaluación de los PLE de los estudiantes participantes. Mide el uso de las herramientas virtuales y consta de 40 ítem en escala likert.
- Cuestionario de tipo sociodemográfico que delimita el perfil sociodemográfico de cada individuo de la población. Las variables son:

Sexo: hombre/ mujer.

Edad: menores de 13 años/ de 13 a 15 años/ mayores de 16 años.

Nacionalidad: Guinea/ Marruecos/ Mali/ Camerum/ Argelia.

Herramientas virtuales en PLE: cuestionario de PLE de 40 ítem, en escala likert (nada/ poco/ medio/ bastante/mucho) donde se mide la frecuencia de uso de las herramientas virtuales.

Procedimiento:

Para la recogida de datos, se obtuvo permiso para la investigación tras riguroso estudio del Área de Protección de Menores y de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía y Certificado favorable del Comité de Ética de la Universidad de Granada, así como del consentimiento de los propios menores. Además se contó con la ayuda de los centros y educadores donde residen los menores para la realización de los mismos. La duración del test fue de una hora aproximadamente y se realizó en pequeño grupo para tratar de ayudar con los problemas idiomáticos de algunos menores. Los datos cuantitativos adquiridos mediante los instrumentos se analizaron con el software estadístico SPSS en su última versión.

Resultados

En relación a la consistencia interna se realizó a través del Alfa de Cronbach para comprobar la fiabilidad obteniendo 0.887, quedando demostrada la fiabilidad del Test.

La media de edad de la muestra es de (M=16.7 años; DT= 1.16277) y el 72% tiene ya cumplidos los 17 años. Referente a la nacionalidad predominan los procedentes de Marruecos con un 71 %.

De los ítems analizados se destaca como el 50% de los MENA no son capaces de gestionar su tiempo de ocio con herramientas virtuales, el 44% no interactúan nada con otras personas con fines académicos ni sociales, utilizando herramientas de PLE como foros, chats, redes

sociales, blogs, etc. Por otro lado, el 50 % de la población señala que son muy capaces de redactar un documento digital en su propia lengua, pero poco o nada en lengua extranjera (español). Es gratificante ver como el 74 % están dispuestos a embarcarse en nuevos proyectos y ven como algo favorable afrontar situaciones nuevas y como un 72% afirma que el PLE podría mejorar y ayudar en su trabajo autónomo como estudiante y en su vida cotidiana.

Pero a pesar de que el 87 % usa las nuevas tecnologías en su vida diaria, esto no contribuye a una mejor integración social, ya que tienden a relacionarse con personas en sus mismas situaciones. Tampoco mejora su PLE ya que el uso es mayoritariamente centrado en redes sociales para hablar con familiares y amigos de sus países de origen y en visualizar vídeos para el tiempo de ocio.

Conclusiones

De este estudio se desprende que los MENA estudiados utilizan con frecuencia las nuevas tecnologías en sus vidas diarias, siendo muy bajo el uso para fines académicos y educativos. También se observa que están muy desinformados de cómo hacer un uso correcto para mejorar sus aprendizajes y se desconoce el riesgo de un uso inadecuado, por lo que hace necesaria una intervención y orientación para la mejora educativa de estos menores.

Referencias

- Adell, J. & Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Disponible en <http://digitum.es/xmlui/bistream/10201/30409/1/capitulo2.pdf>
- Atwell, G. (2007). Personal Learning Environment: the future of learning? *eLearning papers 2* (1).
- Collis, B. & Moneen, J. (2001). *Flexible Learning in a digital world*. London: Kogan Page
- Davies, A., Fidler, D., y Gorbis. M. (2011). *Future work skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.
- Escorial, A.; Marcos, L. & Perazzo, C. (2016). *Infancias Invisibles*. Save the Children. Recuperado de <http://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/infancias-invisibles.-ninos-migrantes-refugiados-trata-save-the-children.pdf>
- Lázaro, I.E. (2007): Menores extranjeros no acompañados: la situación en España. *Prolegómenos. Derechos y Valores de la Facultad de Derecho*, 10, 149-16.
- Santamaria, F. (2010). Evolución y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje en la Universidad de León. *Digital Education Review*, 18, 4860.
- Tait, A. (1999). *The convergence of distance and conventional education. Some implications for policy*. New York: Tait, A. y Mills, R.
- Van den Brande, L. (1993). *Flexible and Distance Learning*. Chichester (UK): John Wiley & Sons

12. Diagnóstico del estado actual de la primera infancia en el Estado de Puebla, México, para el diseño, desarrollo e implementación de una plataforma digital para la atención y educación de la primera infancia.

Carlos Enrique Silva Ríos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, carlos.silvar@correo.buap.mx

Karla Villaseñor Palma, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, karla.villasenor@correo.buap.mx

Claudia Guzmán Zárate, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, claudia.guzman.zarate@gmail.com

Jorge Hernández Briones, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, jorge.hernandez.briones@gmail.com

Palabras clave

Atención y educación para la primera infancia, Trabajo en red, Enfoque de derechos.

Introducción

La Plataforma Integral de Atención para la Primera Infancia (PIAPI) fue una propuesta diseñada por un equipo multidisciplinario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla conformado por profesores investigadores del Colegio de Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Facultad de Psicología, de la Maestría en Gestión e Innovación Educativa de la Facultad de Administración, de la Licenciatura en Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura, de la Dirección General de Innovación Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Computación y de la Dirección de Innovación y Transferencia de Conocimiento, bajo el patrocinio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, México. El objetivo general del proyecto fue colaborar en la consolidación de la atención integral a la primera infancia en Puebla, a través del desarrollo e implementación de una plataforma digital que promueva y favorezca la comunicación entre los diversos actores implicados en el desarrollo integral de los niños y las niñas de 0 a 3 años de edad. La plataforma es un espacio para obtener información actual sobre los servicios de atención a la primera infancia, el Desarrollo Infantil Temprano, recursos educativos y lúdicos y para la formación en línea. Los objetivos del proyecto fueron cuatro: 1) Realizar un diagnóstico del estado actual de los servicios de atención a la primera infancia públicos y privados que operan en el Estado de Puebla; 2) Diseñar, desarrollar e implementar una Plataforma Integral de Atención para la Primera Infancia; 3) Diseñar e implementar una estrategia de difusión de esta Plataforma a través de redes sociales y de toda la infraestructura de comunicación social de la BUAP; y 4) Desarrollar una estrategia socioeducativa dirigida a los agentes educativos, a padres, madres y cuidadores de niños de 0 a 3 años. En esta ponencia presentaremos solamente la investigación correspondiente al primer objetivo. En el plano teórico, esta propuesta permite que confluyan en un producto concreto la Pedagogía Social y la Atención y Educación para la Primera Infancia [AEPI]. Tal como afirma Villaseñor Palma (2019), entre ambas esferas hay una distancia más bien aparente. “No sólo tienen mucho en común, sino que la segunda no puede realizarse cabalmente si no se asumen los más de los principios definitorios de la primera” (p. 9). Según Úcar y Bertran

(2017), la pedagogía social y la AEPI coinciden en el interés por las poblaciones vulnerables. En este sentido, asumen como valores cardinales la democracia participativa y la justicia social. Además, la una y la otra se encuentra dispuestas positivamente para actuar en favor de la resolución integral de los problemas que aquejan la vida cotidiana de las comunidades. De allí que, tanto la pedagogía social como la AEPI, concuerdan en que debemos construir una sociedad justa, democrática y participativa, y para lograrlo todos debemos ser tomados en cuenta, no sólo cuando somos considerados ciudadanos responsables y conscientes, sino desde el momento mismo en que llegamos al mundo. En este sentido, tal como hemos dicho, la plataforma no es sólo un dispositivo tecnológico. Es una iniciativa sociopedagógica para llegar a una población (niños y niñas de 0 a 3 años de edad, sus padres, madres, cuidadores y agentes educativos que los y las atienden) que como se verá en la ponencia ha estado al margen del desarrollo y de la libertad (Sen,) y que ha visto obstaculizado el despliegue pleno de sus capacidades fundamentales por efectos de una sociedad injusta y desigual.

Objetivo(s)

Realizar un diagnóstico del estado actual de los servicios de atención a la primera infancia públicos y privados que operan en el Estado de Puebla contemplando indicadores generales de insumos, procesos y resultados.

Metodología

Consideramos 16 indicadores con base en los 4 grandes grupos de derechos de las niñas y los niños establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño. Estos grupos son: derecho a la supervivencia, derecho al desarrollo, derecho a la protección y derecho a la participación. Los indicadores considerados fueron los siguientes: 1) Nacimientos por año; 2) Población de 0 a 4 años; 3) Tasa de natalidad y de fecundidad; 4) Atención prenatal; 5) Tasa de mortalidad; 6) Lactancia materna; 7) Desnutrición; 8) Vacunación; 9) Educación inicial; 10) 1° de Preescolar; 11) Registro de nacimiento; 12) Pobreza y pobreza extrema; 13) Embarazo adolescente; 14) Cobertura en salud; 15) Violencia; y 16) Población indígena. Realizamos un arqueo de información centrándonos en las bases de datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), específicamente, el Censo de Población y Vivienda 2010, la Encuesta Intercensal 2015, y la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Además, consultamos las estimaciones del CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, el cual mide la pobreza en México y evalúa programas y políticas sociales), los datos de Planeación de la Secretaría de Educación Pública 2018 y la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición del Instituto Nacional de Salud Pública 2012.

Resultados

Tal como sucede a nivel nacional, en el Estado de Puebla se observa una disminución en el número de nacimientos registrados. La población de niños y niñas entre 0 y 4 años de edad en Puebla es ligeramente superior al total de niños y niñas de la misma edad en el resto del país. La tasa de natalidad en el Estado de Puebla es 3.3 puntos más alta que en el resto del país, pero en 2 de las 7 regiones del Estado la diferencia es mucho más amplia. En 50 años, el promedio de hijos por mujer se redujo 4.5%, pero la tasa de fecundidad en el Estado de Puebla es ligeramente superior que a nivel nacional. En México el 71.5% de las mujeres recibe una atención prenatal apropiada. En el Estado de Puebla, la cobertura es de 57.9%, siendo uno de

los estados con menor cobertura en atención prenatal. La tasa de mortalidad en México se redujo 2.5 puntos de 2010 a 2015, mientras que en el Estado de Puebla se redujo 3.23. No obstante, en algunas regiones del Estado, la tasa de mortalidad duplica la tasa de mortalidad a nivel nacional. En México, el 92% de los niños nacidos hasta 2015 fue alimentado con leche materna por un periodo promedio de 8.8 meses, mientras que, en Puebla, 95% de los niños nacidos en el mismo periodo fue alimentado con leche materna durante 10 meses en promedio. En el Estado, 61,303 niños y niñas son atendidos por algún servicio de Educación Inicial, lo que representa el 14.6% del total de niños de 0 a 3 años que viven en la entidad. Del total de niños que asisten a algún servicio de Educación Inicial, el 38% (23,243) es atendido en modalidades escolarizadas y el 62% (38,060) en modalidad no escolarizada. El 3.59% de los niños y niñas de 0 a 5 años de edad a nivel nacional no cuentan con registro de nacimiento. En el Estado de Puebla, el 4.86% de los niños y niñas menores de 5 años no han hecho efectivo este derecho. En 2015, en México, el 43.6% de la población vivía en situación de pobreza y el 7.6% en situación de pobreza extrema, mientras que en el Estado de Puebla 61% de la población vivía en situación de pobreza y el 10.9% en pobreza extrema. La maternidad en edades tempranas es otro de los factores de riesgo para la salud y el desarrollo, tanto de los niños y niñas como de la propia madre. En 2014, en México nacieron 2,463,420 niños y niñas, de las cuales el 19.2% fueron de madres adolescentes, es decir, 472,977 bebés. En el Estado de Puebla, en el mismo año, se registraron 150,633 nacimientos, de los cuales el 18.8% fueron hijos e hijas de madres adolescentes (menores de 19 años).

Conclusiones

El respeto a los derechos fundamentales de los niños y niñas es la base de las políticas y de los servicios para la primera infancia. Garantizar la igualdad de oportunidades desde el nacimiento significa garantizar la justicia social. Según el diagnóstico, las condiciones que vive la primera infancia en el Estado de Puebla presentan grandes retos para el diseño e implementación de políticas que promuevan el Desarrollo Infantil Temprano y que garanticen el cumplimiento de los Derechos de los niños y niñas de 0 a 5 años de edad. Algunas regiones concentran la proporción más alta de población de 0 a 4 años, la mayor tasa de natalidad, el mayor índice de mortalidad infantil, el mayor porcentaje de población en pobreza y el mayor porcentaje de embarazos adolescente. A esto se suman el porcentaje de población de 0 a 4 años, el porcentaje de población en pobreza y pobreza extrema y el porcentaje de embarazos adolescentes, y esto sucede en las regiones donde vive la mayor proporción de población indígena.

La región donde se encuentra la capital del estado no sobresale en ninguno de los indicadores. Inferimos que esto se debe a que en los centros urbanos se prestan más servicios que en la periferia rural. Aunque las condiciones de vida de las personas que viven en los márgenes de las zonas metropolitanas no son óptimas, en comparación con las condiciones en el resto de las regiones es ligeramente “mejor”.

Es evidente que las regiones más alejadas de la capital requieren ser atendidas, y deben considerarse como regiones prioritarias a la hora de definir e implementar políticas públicas que favorezcan a la Primera Infancia, tal como la implementación de la Plataforma Integral de Atención para la Primera Infancia (PIAPI).

Referencias

- CONEVAL & UNICEF México. (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. México, D.F.: CONEVAL y UNICEF México.
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México, D.F.: INEGI. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/default.html#>
- INEGI (2014). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014*. México, D.F.: INEGI. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2014/>
- INEGI (2015). *Encuesta intercensal 2015*. México, D.F.: INEGI. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Úcar, X. & Bertrán, M. (2017). Pedagogía Social y la atención y educación a la primera infancia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (89), 15-28.
- Villaseñor Palma, K.M. (2019). Esferas confluentes: consideraciones reflexivas sobre la pedagogía social y la atención y educación para la primera infancia. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 9-12.

CONCLUSIONES

Francis del Pozo

1. Encontramos que es necesario reconocer la existencia en los territorios y en toda la comunidad (como parte especial de los mismos), grandes potenciales y capacidades en la infancias, adolescencias y juventudes que deben ser reconocidos, además, teniendo en cuenta que esta población son sujetos activos de derechos sociales, educativos, culturales o políticos.
2. En los territorios y con la población de infancia, adolescencia y juventud, existen identidades múltiples con capacidades diversas que necesitan movilización para dinamizar los procesos y las relaciones socioeducativas encaminadas al cambio y a la transformación.
3. Las políticas y las lógicas institucionales de las administraciones y de los gobiernos, igual que las situaciones de corrupción e intereses particulares, pueden condicionar el desarrollo de los programas socioeducativos, en general, y con esta población en particular.
4. Consideramos que la postura y el enfoque socio-pedagógico deben centrarse en el paidocentrismo y no en el adultocentrismo, ya que este último no permite una acción desde la horizontalidad y la participación activa de la población infanto-juvenil.
5. Valoramos fundamental utilizar metodologías de intervención con esta población teniendo en cuenta múltiples lenguajes tecnológicos, artísticos, culturales, que fomenten el desarrollo pleno de forma pertinente y efectiva a partir de los programas, las múltiples alfabetizaciones y el enganche- vínculo de la población con las y los agentes en la relación socioeducativa.
6. Se hace imprescindible en los entornos volátiles, de incertidumbre, de complejidad y ambigüedad, facilitar procesos y metodologías cualitativas -dialógicas que permitan espacios de reflexión, formación y concienciación entre el conjunto de la población participante en los programas, ya que se consideran una buena práctica para reconocer cambios.
7. Se valoran efectivas las metodologías flexibles que permitan en tiempo y en espacio, adaptarse a las características de la población.
8. Entendemos que el personal profesional que trabaja con esta población debe desmarcarse del enfoque tecnocéntrico para acercarse más a los espacios de reflexión que permita tomar decisiones basadas en análisis, sistematización e investigación; así como mejorar una construcción conjunta del conocimiento y transferencia del mismo donde el conjunto de la población participante son también agentes.
9. Se cree que el enfoque de la sostenibilidad (Desde los objetivos de desarrollo sostenible) y desde el buen vivir (desde las cosmovisiones del sur) es positivo y puede ser promotor para los programas socio-pedagógicos y las prácticas socioeducativas que tengan en cuenta los entornos y metodologías ambientales para su desarrollo y efectividad.

ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA: INFANCIA Y
ADOLESCENCIA EN DIFERENTES CONTEXTOS (II)

1. Escola da Vida. Estrategias preventivas para abordar el abandono y fracaso escolar. Experiencia práctica.

Carlos Rosón Varela, carlos.roson@igaxes.org

Noya Álvarez, manu.noya@igaxes.org

Palabras clave

Estrategias preventivas, Estrategia de Trabajo en Red, Programa de Competencia Familiar, Relaciones familiares, Abuso de alcohol y drogas.

Introducción

El programa de Escola da Vida atiende al año a más de 2.000 jóvenes de Santiago de Compostela y poblaciones anexas. En su intervención buscamos reducir el fracaso y abandono escolar de aquellas y aquellos jóvenes que se encuentran en una situación más desfavorecida. Desde una perspectiva sistémica trabajando con entornos clave para los y las jóvenes incidimos en el trabajo comunitario, con la familia y, por supuesto, con el centro educativo, en nuestras intervenciones establecemos diferentes metodologías atendiendo al tipo de prevención que deseamos desarrollar, universal, específica o indicada.

Contexto y necesidades que atiende

Desde hace más de 10 años atendemos cada año a más de 2000 jóvenes a través de distintas estrategias preventivas desde las que buscamos establecer medidas de éxito escolar en aquella población que lo precisa, reducir el abandono, establecer dinámicas familiares positivas e intervenir profunda y sistémicamente en aquellas situaciones que lo requieran.

En Galicia 2 de cada 3 jóvenes que pertenecen a familias que se encuentran en el tercio del estrato social más desfavorecido socioeconómicamente abandonarán y no finalizarán sus estudios, ante este panorama hemos planteado un modelo que reúne el trabajo en red con los agentes implicados, acciones de intervención pensadas desde la óptica de la prevención – universal, selectiva e indicada – y, por supuesto, un enfoque sistémico en las acciones que se realizan alrededor de esta iniciativa.

Está demostrado que la educación funciona en la sociedad actual como garante de la igualdad de oportunidades (Requena, 2016), lo hace desde tres vías diferentes, aumenta las probabilidades de ascender a posiciones sociales altas, merma las posibilidades de descender en la escala social y por último reduce el riesgo de caer en desempleo. Las personas con estudios universitarios tienen 14 veces más probabilidades de acceder a ocupaciones profesionales directivas que quienes no completaron la educación secundaria, el 63% de los hijos de profesionales o directivos lograron título universitario frente al 26% de los hijos e hijas de personas que desempeñan puestos trabajadores.

Fundamentación

Existe una situación dramática en Galicia, 2 de cada 3 jóvenes que se encuentran en situación de exclusión social no finalizarán sus estudios obligatorios, esto, inexorablemente condiciona su proyecto de vida futuro pues no podrá optar en igualdad de condiciones a puestos

intermedios o directivos en su futuro laboral, además existe una tendencia a reproducir generacionalmente esta situación de fracaso escolar, hay, en definitiva, una transmisión de ventaja social o desventaja social, en este caso, hacia los hijos e hijas (Björklund y Jäntti, 2012), la educación (Requena, 2016) protege del desempleo en todas las edades y en todas las fases del ciclo económico, el paro afecta en mayor medida a las personas con un menor nivel de cualificación, especialmente en las etapas de recesión.

Objetivo(s)

Buscamos dar respuesta a 3 objetivos fundamentales; reactivar el proyecto formativo de los y las jóvenes que se encuentran el alto riesgo de abandono del sistema escolar, incrementar el éxito escolar y mejorar la cohesión familiar.

Metodología

Para alcanzar estos objetivos hemos optado por tres niveles de intervención, usando la clasificación preventiva de Gordon (1987).

Prevención universal: acciones socioeducativas

Prevención selectiva: Programa basado en evidencia (Kumpfer, 1998) / Intervención socioeducativa sistémica

Prevención indicada: Intervención sistémica terapéutica.

Resultados

Durante estos años hemos alcanzado los siguientes resultados:

Prevención universal

Satisfacción: 2010 – 2019: 4,2 (sobre 5). N= 8.376

Prevención Indicada (2016 – 2019)

Cambios en familias: N=34 (0,05 = U Man Whitney)

- Cambios significativos
 - Resiliencia familiar
 - Organización familiar
 - Parentalidad positiva
 - Control de problemas escolares
 - Habilidades parentales
- Permanencia en valores
 - Relación padres hijos en el contexto familiar
 - Capacidad para poner límites
- Áreas de mejora
 - Cohesión familiar

Implicación familiar

Cambios en jóvenes:

- Cambios significativos

Actitud hacia el entorno educativo

Relación con los padres

Autoconfianza

Altas en prevención indicada:

- 37 (N = 83)

Mejora de resultados académicos:

- Un 78% de los y las jóvenes mejoran los resultados académicos.

Conclusiones

En el transcurso de estos años hemos extraído las siguientes conclusiones:

- Carecemos, en estos momentos, de un universo lo suficientemente significativo como para poder hacer un análisis longitudinal que nos permita extraer conclusiones sólidas. Una vez aclarado este punto anticipamos algunas a las que hemos llegado de forma cualitativa a través de entrevistas con las familias que sostienen los datos que ya hemos podido extraer.
- La presencia de un padre más o menos ausente dificulta la solidificación de los conceptos trabajados durante las sesiones, una figura externa que pone en duda los nuevos conceptos y pone en duda las tareas que han de realizar – o las boicotea consciente o inconscientemente – hace que éstas no permeen con la intensidad necesaria. Esto afecta directamente a la cohesión e implicación familiar.
- Otro aspecto que incide en las áreas de mejora es que el sistema familiar cambia – se generan nuevos mecanismos para la comunicación, mayor control sobre los problemas escolares... – y se resiente ya que no todos los miembros del sistema familiar están involucrados de la misma manera ni con la misma intensidad. Saber regular estas resistencias hace que el éxito sea mayor o menor.
- Debemos incrementar la relevancia de las hijas e hijos en la mejora del clima familiar, que tengan protagonismo a través de tareas específicas hacia ellos.
- Reconocer el impacto del crecimiento de la resiliencia familiar es un factor determinante. Las familias se ven más capaces para afrontar los retos del día a día. En definitiva, su adaptabilidad ante las adversidades crece.
- Por último, la percepción negativa hacia los docentes (BASC) y la actitud negativa hacia el colegio (BASC) se han modificado. La importancia de este logro hay que ponerla en relación con la ruptura del círculo de pobreza ya que solo la educación permite la

rotación y transferencia entre los diferentes estratos sociales, funcionando como “ascensor social”.

Referencias

- Gordon R. (1987). An operational classification of disease prevention. In: Steinberg J.A., and Silverman M.M.. Eds. *Preventing Mental Disorders*. Rockville, MD: U.S Department of Health and Human Services.
- Kumpfer, K., Szapocznik, J., Catalano, R., Clayton, R.R., Liddle, H.A., McMahon, R., Millman, J., Orrego, M.E.V., Rinehart, N., Smith, I., Spoth, R. & Steele, M. (1998). *Preventing substance abuse among children and adolescents: Family-centered approaches*. Rockville, MD: Department of Health and Human Services, Center for Substance Abuse Prevention.
- Björklund, A., & M. Jäntti (2012): How important is family background for labor-economic outcomes?, *Labour Economics*, 19(4)
- Requena, M., & F. Bernardi (2005): El sistema educativo, en J.J. González y M. Requena, eds., *Tres décadas de cambio social en España*, Madrid: Alianza.

2. Jóvenes tutelados con problemas de conducta: Perfil, evolución y factores condicionantes.

Marta Sabaté Tomàs, Universitat Autònoma de Barcelona, marta.sabate.tomas@uab.cat

Josefina Sala Roca, Universitat Autònoma de Barcelona

Laura Arnau Sabatés, Universitat Autònoma de Barcelona

Palabras clave

Centros residenciales, Educación intensiva, Adolescentes, Problemas de conducta.

Introducción

El presente estudio exploratorio busca adentrarse en los centros residenciales de educación intensiva (CREI) de Cataluña, para ver qué tipo de jóvenes acogen y cuál es la evolución que éstos protagonizan durante su estancia. Las características personales y las problemáticas que presentaban, así como las fugas realizadas durante su estancia fueron estudiadas.

Los CREI son centros para jóvenes de entre 12 y 18 años, tutelados por la Generalitat de Catalunya, que presentan graves alteraciones en la conducta y que requieren una atención educativa intensiva durante un periodo de tiempo limitado. Estos centros son una variante de los centros terapéuticos que se especializan en trabajar desde una perspectiva socio-educativa pero normalizadora, y difieren de otros recursos residenciales especializados donde se tratan problemas severos de adicción y graves trastornos de salud mental.

Los jóvenes tutelados acogidos en centros residenciales tienen problemáticas que dificultan su posterior inserción social y laboral en el mundo adulto. Destacan los bajos niveles educativos, paro, inestabilidad laboral, pobres redes sociales de apoyo, poca integración social, maternidad adolescente y mayor índice de conductas delictivas (Bravo y Fernández del Valle, 2003; Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011; Montserrat, Ferran, y Baena, 2015; Oriol, Sala y Filella, 2015; Sala, Jariot, Villaba y Rodríguez, 2009; Sala, Villalba, Jariot y Rodríguez, 2009; Sala, Villaba, Jariot y Arnau, 2012; Zarate, Arnau y Sala, 2013).

Además, los problemas de conducta son un aspecto recurrente en una parte considerable de la población en el sistema de protección (Bronsard et al., 2011; Bronsard et al., 2016; Delgado, Fornieles, Costas & Brun-Gasca, 2012; Greiner & Beal, 2017; Keller, Salazar & Courtney, 2010; Turney & Wildeman, 2016). Los centros residenciales normativos no tienen los recursos y características necesarias para afrontar las necesidades psicoeducativas específicas de estos jóvenes. Así, en Catalunya, los CREI se crearon para ofrecer una intervención psicoeducativa intensiva pero normalizadora para jóvenes tutelados con problemas de conducta que no presentaban graves trastornos de salud mental.

Los resultados de este estudio deben permitir a los profesionales y responsables de estos centros hacer una reflexión sobre la intervención que desarrollan y sobre los aspectos que podrían mejorarse.

Objetivo(s)

Este trabajo pretende explorar, a petición de la Administración catalana, el perfil de jóvenes que se acogen en los CREI de Cataluña, ver si existen diferencias entre chicos y chicas, y analizar los factores que tienen una influencia en la evolución que protagonizan estas chicas y chicos durante su estancia.

Metodología

Se utilizó un diseño transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) con un método mixto para analizar la población atendida y la incidencia de una serie de variables relacionadas con la evolución realizada en un intervalo de tiempo específico. Se recopilaron datos cuantitativos y cualitativos retrospectivamente, aunque el análisis fue principalmente cuantitativo.

La muestra fue configurada por toda la población acogida en los CREI, y que fue desinternada dentro de los 3 años anteriores al inicio del estudio. Este intervalo de tiempo se estableció considerando que los informantes eran profesionales que atendieron a los jóvenes, por lo que debíamos confiar en sus recuerdos.

Se analizaron 206 casos (182 chicos y 24 chicas) con edades entre 12 y 18 años.

Se creó un cuestionario que preguntaba sobre el perfil de entrada; si existía consumo de sustancias, delitos cometidos y/o fugas durante la estancia; evolución durante la intervención y destino después del desinternamiento. Cinco expertos validaron el instrumento que posteriormente fue contestado por los profesionales de los centros.

Esta metodología fue aprobada por el Comité Ético de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La información se analizó mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales (Chi cuadrado, T-test y regresión logística). Se analizaron las características de los jóvenes y los diferentes factores que pueden explicar una evolución positiva o no remarcable de los jóvenes mientras estaban en el CREI. Los hallazgos fueron presentados, triangulados y discutidos con todas las partes interesadas.

Resultados

Descripción de la muestra

La edad media de ingreso fue de 15,46 años (SD = 1,44). Predominantemente, provenían de Centros Residenciales (73.1%), del hogar familiar (20,3%) y de centros educativos del Departamento de Justicia (6,6%).

El 73.3% consumía tóxicos (considerando si lo hicieron antes de ingresar como durante los permisos), el 59.8% había cometido algún delito y el 56.6% tenía algún trastorno de salud mental diagnosticado. Los trastornos más representados eran los del grupo de trastornos disruptivos, del control de impulsos y de la conducta (DSM-5, 2013) (32%).

El tiempo medio de permanencia fue de 14.4 meses (SD = 11.9) y el 63,1% de la muestra escapó al menos una vez durante su estancia.

En cuanto a la evolución, los profesionales informaron que, el 47,1% tuvo una evolución positiva -entendida como mejora sustancial de los aspectos que provocaron la entrada al

centro, aun pudiendo tener faltas durante su estancia-. En contraste, el 44.7% no mostró una mejoría remarcable, y una 8,3% comenzó su proceso con mejora positiva, pero se fugó sin retornar.

La edad media de salida fue 16.7 años (SD = 1.14). La razón principal de desinternamiento fue la fuga sin retorno (41.3%). Respecto al lugar de residencia posterior al CREI, destaca que el 34% regresó al hogar familiar y del 23,3% no se sabía por haberse fugado.

Diferencias por sexos

Las diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas fueron que las chicas tenían más abuso de sustancias ($p=.000$) y menos trastornos mentales diagnosticados ($p=0.007$); permanecieron menos tiempo en el CREI ($p=0.018$), se fugaron más durante su estancia ($p=0.021$) y se desinstitucionalizaron a una edad más temprana ($p=0.034$).

Además, hubo más chicas que chicos que después de salir del CREI, su lugar de residencia era desconocido ($p=.000$).

Factores que explican la evolución

Comparamos los jóvenes que habían hecho evolución positiva con aquellos que no hicieron una evolución remarcable y se encontraron diferencias significativas. El grupo con evolución positiva llegó al CREI a una edad más temprana ($M=15.1$ vs. $M=15.8$; $p=.001$), y tuvieron estancias mucho más largas que el otro grupo ($M=20.2$ vs. $M=8$ meses; $p=.000$); siendo las razones principales para salir haber alcanzado la mayoría de edad (32%; $p=.000$) y alcanzar los objetivos establecidos en su intervención (23.7%; $p=.000$).

En el grupo que no evolucionó, había más jóvenes con abuso de sustancias (78.3% vs. 64.9%; $p=.031$), con delitos cometidos (70.4% vs. 46.7%; $p=.001$) y se desinstitucionalizaron, principalmente, después de una fuga sin retorno (65.2%; $p=.000$).

Se realizaron regresiones logísticas que mostraron que las variables que mejor predecían el tipo de evolución eran el tiempo de permanencia en el centro ($p=.000$) y haberse fugado del centro ($p=.000$).

Conclusiones

Planteamos las siguientes conclusiones y orientaciones futuras:

- El problema de consumo de sustancias está muy extendido entre la población atendida. Habría que implementar programas específicos para afrontar este problema.
- Se atienden muchos casos con problemas de salud mental, habría que disponer de profesionales especializados en salud mental en cada CREI.
- Los chicos ya las chicas tienen un perfil diferente. Se hace imprescindible diseñar intervenciones adaptadas a las necesidades de cada perfil.
- Muchos jóvenes vuelven al hogar familiar al salir del centro. Habría que intervenir con la familia mientras el joven reside en el CREI y mediar entre ambos.
- Muchos jóvenes salen del CREI por llegar a la mayoría de edad. Es necesario trabajar su autonomía para afrontar los retos de la vida adulta independiente.

- No se tiene información de los jóvenes cuando se desinstitucionalizan. Es importante realizar un seguimiento sistematizado que permita valorar el impacto de la intervención.

Referencias

- APA (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Washington: APA
- Bravo, A. & Fernandez del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-141.
- Bronsard, G., Alessandrini, M., Fond, G., Loundou, A., Auquier, P., Tordjman, S. & Boyer, L. (2016). The prevalence of mental disorders among children and adolescents in the child welfare system: A systematic review and meta-analysis. *Medicine*, 95(7).
- Delgado, L., Fornieles, A., Costas, C. & Brun-Gasca, C. (2012). Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales. *Revista de investigación en educación*, 10(1), 158-171.
- Greiner, M. V. & Beal, S. J. (2017). Foster care is associated with poor mental health in children. *The Journal of pediatrics*, 182, 401-404.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGrawHill.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. & Bertran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Montserrat, C., Ferran, C. i Baena, M. (2015). *L'educació dels infants i adolescents en el sistema de protecció: un problema o una oportunitat?*. Documenta Universitaria.
- Oriol, X., Sala-Roca, J., & Filella, G. (2015). Juvenile delinquency in dependent youths coming from residential care. *European Journal of Social Work*, 8(2), 211-227.
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M. & Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34, 1015–1023.
- Turney, K. & Wildeman, C. (2016). Mental and physical health of children in foster care. *Pediatrics*, e20161118.
- Zárate, N., Sala, J. & Arnau, L., (2013). *Motherhood of adolescence in care in Catalunya*. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from: <http://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2013/132062/dipticangles.pdf>

3. O Bem-Estar Subjetivo de Adolescentes em Acolhimento Familiar e Acolhimento Residencial em Portugal.

Paulo Delgado, InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Porto, pdelgado@ese.ipp.pt

João M. S. Carvalho, CICS.NOVA.UMinho; InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Porto; UNICES-University Institute of Maia, **Maia Fátima Correia**, InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Porto

Palabras clave

Adolescentes, Bem-estar subjetivo, Acolhimento familiar, Acolhimento residencial, Portugal.

Introducción

O conceito de bem-estar subjetivo envolve várias dimensões da pessoa e relaciona-se com aquilo que cada pessoa pensa, avalia e sente sobre a sua própria vida (Silva, Matos & Diniz, 2010). Esta perceção pessoal pode ser feita a partir de uma avaliação cognitiva, que resulta de juízos relativos à satisfação com a vida, e de uma componente afetiva, correspondente às reações emocionais, que se associam ao conceito de felicidade (Galinha, 2008). Deste modo, o bem-estar subjetivo é uma componente essencial da qualidade e da satisfação com a vida (Casas, 2015). Vários estudos demonstram que, embora o bem-estar subjetivo seja um processo individual, existe uma correlação positiva entre bem-estar subjetivo e o contexto interpessoal, social e familiar (Lee e Yoo, 2015). A existência de uma rede social de apoio funciona como fator de proteção para os indivíduos, o que se torna especialmente significativo nas crianças em situações de vulnerabilidade social. A existência de interações sociais e afetivas mais amplas reforçam a capacidade para as crianças enfrentarem situações de vida adversas, como a institucionalização. Em Portugal, em 2017, havia 7.553 crianças acolhidas, das quais apenas 3% estavam em famílias de acolhimento. Além disso, deve-se notar que apenas 18 das 885 crianças acolhidas, com menos de 6 anos de idade, estavam em acolhimento familiar, representando apenas 2% desta faixa etária (Instituto da Segurança Social, 2018). Nos últimos dez anos, de 2008 a 2017, e apesar de uma redução de quase 25% no número total de crianças internadas em instituições de acolhimento, a institucionalização aumentou em termos relativos quando comparada com o acolhimento familiar. No que se refere à comparação entre o nível de bem-estar das crianças que vivem em acolhimento familiar com aquelas que vivem em acolhimento residencial, têm sido realizados recentemente estudos que demonstram que as primeiras percecionam um maior nível de bem-estar subjetivo num conjunto de domínios da sua vida, como educação, saúde, relações sociais, e ocupação do tempo livre (Delgado, Oliveira, Carvalho, Correia & Campos, 2019). As crianças em situação de acolhimento residencial poderão vivenciar situações de instabilidade, como a mudança de instituição e conseqüentemente de escola, alterações nas suas saídas com os amigos ou ao nível das suas atividades de tempo livre (Llosada-Gistau, Casas & Montserrat, 2017).

Objetivo(s)

Neste trabalho, procuramos compreender e comparar a influência no bem-estar subjetivo das crianças de fatores como a relação com familiares, educadores e com os amigos, as atividades desenvolvidas na escola e fora da escola, e o modo como se autoavaliam, em três grupos: crianças que vivem na população geral, em acolhimento residencial e em acolhimento familiar.

Metodología

A população do estudo foi composta por crianças na população em geral e em acolhimento com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Os dados foram obtidos através da aplicação do questionário International Survey of Children's Wells (ISCWeB; www.isciweb.org), que foi adaptado e pré-testado em crianças portuguesas, e incluiu 5 medidas de Bem-Estar Subjetivo: o PWI-SC - Personal Well-being Index-School Children; o SLSS - Student Life Satisfaction Scale; o OLS - Overall Life Satisfaction Scale; o GDSI - General Domain Satisfaction Index; e o BMSLSS - Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. O questionário foi aplicado numa amostra representativa de 238 crianças da população geral, obtida em escolas de grandes, médias e pequenas cidades. A amostra de crianças em acolhimento residencial teve 145 respondentes. Esta amostra foi obtida escolhendo aleatoriamente residências em quatro distritos portugueses onde se concentram a maioria das crianças em acolhimento familiar. A amostra de crianças em acolhimento familiar incluiu todas as crianças (44) colocadas nos mesmos quatro distritos. Cinco dessas crianças têm grandes deficiências, sendo incapazes de responder ao questionário. Assim, restaram 39 crianças nesta amostra.

Resultados

Os dados obtidos permitem concluir que o nível de BES das crianças em acolhimento familiar é semelhante ao das crianças que vivem com as suas famílias na população em geral, ao contrário das crianças acolhidas em casas de acolhimento, que apresentam índices de BES significativamente inferiores aos dos dois grupos anteriores, conforme se constata no quadro seguinte:

BES (média)	A. Residencial	A Familiar	População Geral
A tua casa	7,65	9,13	9,45
As coisas que tens	8,00	9,10	9,65
Os teus amigos e outras pessoas	7,68	8,58	9,04
A zona onde moras / vizinhança	6,94	8,39	8,46
Saúde	8,61	9,54	9,49
Como usas o tempo	7,59	8,88	9,11
Escola	6,97	7,87	8,30
Como te sentes contigo próprio/a	7,51	8,46	8,99
Total	7,61	8,69	9,05

Estes resultados coincidem com os estudos desenvolvidos por Llosada-Gistau et al. (2017). Sublinhe-se ainda que, apesar do BES de crianças em acolhimento familiar ser menor que o de seus pares na população geral, essa diferença não é estatisticamente significativa. Ou seja,

o bem-estar das crianças em acolhimento familiar é mais parecido com o de seus pares na população geral, o que sugere que o ambiente residencial não é capaz de compensar a situação de vulnerabilidade que essas crianças têm em comparação com o que pode ser obtido num ambiente familiar. As crianças que vivem com a sua família na população em geral, ou numa família de acolhimento, apresentam uma relação com os acolhedores muito mais rica nas possibilidades de participação e na partilha de momentos de diversão e de aprendizagem. A relação pouco diferenciada, o rácio de profissionais por criança acolhida, as taxas de rotação dos profissionais e a existências de vários turnos podem ajudar a explicar os dados recolhidos (Rodrigues, Barbosa-Ducharne & Del Valle, 2013). Como observam Jackson e Cameron (2014), a integração e o percurso escolar são dimensões essenciais na vida das crianças e jovens, pelo impacto que têm no desenvolvimento pessoal e cognitivo e no relacionamento social. De um modo geral, as crianças dos três grupos gostam de ir à escola e sentem-se escutadas pelos seus professores. Todavia, os resultados obtidos revelam resultados particularmente preocupantes no grupo de crianças em acolhimento residencial: são as exprimem um maior grau de insegurança e de exclusão. Essa necessidade de atenção individualizada, inclusive no que diz respeito à evolução da aprendizagem e ao relacionamento com os professores, encontra-se assegurado no acolhimento familiar, à semelhança do que sucede na população geral, mas falha no acolhimento residencial, provavelmente em função de um modo de atuação mais uniformizado, menos sensível ou disponível para a relação com a escola, e mais marcada pela ausência de tempo útil para cuidar de cada caso (Melendro, Montserrat, Iglesias & Cruz, 2016;). A autoavaliação que as crianças realizam nos três grupos é, provavelmente, o culminar lógico da perceção que manifestaram sobre o BES nas diversas dimensões analisadas neste estudo. Menor autoestima, menor participação nas decisões que tomam sobre a forma como passam o tempo, maior incerteza em relação ao rumo das suas vidas e ao futuro, e maior sensação de solidão nas crianças acolhidas em casas de acolhimento. Crianças esquecidas, que passam demasiado tempo da sua infância e adolescência num contexto institucional, e que exprimem, como refletem as respostas recolhidas, uma enorme preocupação relativamente ao seu futuro.

Conclusiones

É essencial e urgente desenvolver programas de acolhimento familiar que proporcionem a um número crescente de crianças a possibilidade de crescerem num ambiente familiar, e requalificar as casas de acolhimento residencial em Portugal. Este processo deve começar desde logo pelas 885 crianças e bebés com menos de 6 anos de idade que se encontram atualmente institucionalizadas, oferecendo-lhes a possibilidade de crescerem numa ambiente familiar, mais adequado ao seu bem-estar e qualidade de vida. É igualmente necessário desenvolver no contexto residencial um trabalho para aumentar a autoestima e a autoconfiança, que permitam às crianças e jovens acolhidos participar ativamente na construção do seu projeto de vida e terem melhores expectativas quanto ao seu futuro.

Referencias

Casas, F. (2015). Bienestar material y bienestar subjetivo. In G. Castro (coord.), *Educo. El bien estar, una conversación actual de la humanidad* (pp. 18-34). Barcelona: Icaria Editorial.

- Delgado, P., Oliveira, J., Carvalho, J., Correia, F., Campos, P. (2019). O papel da família no bem-estar subjetivo das crianças. Libro de Comunicaciones Completas y Conclusiones do Congreso Internacional SIPS: "Pedagogía social, investigación y familias" XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social (pp. 7-20). Maiorca: Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social Universitat de les Illes Balears.
- Galinha, I. (2008). *Bem-estar subjetivo: factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2018). *CASA 2017 - Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Jackson, S. & Cameron, C. (Ed) (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care. European policy and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Lee, B., Yoo, M. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8 (1), 151–175. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>
- Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2017). What Matters in for the Subjective Well-Being of Children in Care? *Child Indicators Research*, 10, 735-760, <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9405-z>
- Melendro, M., Montserrat, C., Iglesias, A. & Cruz, L. (2016). Effective social education of exclusion: contributions from social pedagogy. *European Journal of Social Work*, 19, 931-945, <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1082982>
- Rodrigues, S., Barbosa-Ducharne, M., & Del Valle, J. (2013). The quality of Residential Child Care in Portugal and the Example of its Development in Spain. *Papeles del Psicólogo*, 34 (1), 11-22.
- Silva, A.; Matos, M.; Diniz, J. (2010). Escola e bem-estar. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 1, 117-140.

4. Los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta de jóvenes extutelados en Andalucía y Cataluña. Un estudio comparado.

Clara Sanz Escutia, Universidad Autónoma de Barcelona, clara.sanz@uab.cat

Verónica Sevillano Monje, Universidad de Sevilla, vsevillano@us.es

Palabras clave

Andalucía, Cataluña, Jóvenes extutelados, Método comparado, Transición a la vida adulta, Sistema de Protección.

Introducción

Los recursos a los que pueden acceder los jóvenes que salen del Sistema de Protección en España es muy distinta dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que centremos nuestra mirada. Sin embargo, los perfiles de los jóvenes, la realidad que viven y la situación en la que se encuentran es muy similar incluso si observamos nuestros países vecinos.

Una escolarización deficitaria con retrasos en los itinerarios educativos y los escasos logros académicos supone uno de las mayores dificultades de estos jóvenes en su transición a la vida adulta (Montserrat, Casas, & Malo, 2013; Perojo, 2014). La escasa formación que caracteriza de forma general a esta población afecta directamente a su inserción social y laboral agravando aún más si cabe la realidad que viven (Martín, 2015). Además, no cuentan con apoyos familiares, por lo que se encuentran solos en materia de vivienda y financiación en el momento en el que cumplen los 18 años de edad (Rutman & Hubberstey, 2016), siempre y cuando no dispongan de recursos formales de apoyo.

En este sentido, los recursos y programas de apoyo a la transición a la vida adulta se presentan como una estrategia para ofrecer el apoyo necesario a los jóvenes extutelados en esta etapa y, así, poder mejorar sus resultados. La literatura muestra que disponer de apoyos formales del sistema de bienestar, como por ejemplo ayudas económicas, vivienda o apoyo para los estudios, contribuye a tener una transición exitosa hacia la vida adulta (Nho, Park y McCarthy, 2017). En esta misma línea, un estudio desarrollado por Courtney y Hook (2017), mostró que los jóvenes que reciben el apoyo de la administración hasta los 21 años tienen mayor éxito educativo. Así pues, los recursos y programas de apoyo a la transición se presentan como un factor clave para el éxito de estos jóvenes.

Tanto en Andalucía como en Cataluña existen diferentes recursos y programas de apoyo a la transición a los que los jóvenes extutelados pueden acceder: programas de vivienda, apoyo económico, programas de orientación para la inserción laboral, apoyo jurídico y, finalmente, apoyo psicológico (ASJTET, 2017). La diferencia entre ambas radica en las características de los mismos. El año 2017, un total de 1850 jóvenes en Cataluña hicieron uso de los recursos y programas mencionados anteriormente, siendo los programas de vivienda y el apoyo económico los que presentan las cifras más elevadas (DGAIA, 2018). En Andalucía, solo en los recursos de Alta y Baja Intensidad fueron atendidos 1848 jóvenes en el mismo año.

Objetivo(s)

El objetivo general del estudio es comparar los recursos y programas de apoyo a la transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados entre Andalucía y Cataluña con la finalidad de aportar evidencias empíricas para la mejora en ambos territorios. Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos: (1) identificar problemas, dificultades, retos y buenas prácticas en ambos territorios y, finalmente (2) aportar reflexiones para la práctica.

Metodología

Abordamos esta investigación desde una perspectiva comparada porque, al igual que Holmes (1986) consideramos que esta enriquece las teorías sociales. Comenzamos, como propone Bereday (1968) y teniendo en cuenta el método de Ferrer (2002), revisando la documentación que nos permite describir los recursos con los que cuenta cada comunidad autónoma. Las unidades de comparación que estudiamos son el perfil de los profesionales, los programas de apoyo, el perfil de los jóvenes extutelados, el seguimiento y acompañamiento que realizan los profesionales en los recursos, el grado de participación de los jóvenes y la evaluación de estos recursos.

El instrumento de recogida de información usado en el estudio es la entrevista semiestructurada dirigida a profesionales que trabajan en los recursos y programas de apoyo a la transición para jóvenes extutelados. Para la selección de los profesionales se tuvieron en cuenta los años de experiencia -los profesionales debían tener mínimo 5 años de experiencia trabajando en el ámbito-; la entidad de procedencia -priorizando aquellas referentes del sector y con más de 5 años de experiencia en la gestión de programas y recursos para jóvenes extutelados-; y, finalmente, el tipo de recurso y las provincias dónde trabajara la entidad. En relación con este último criterio, se tuvo en cuenta que los profesionales seleccionados trabajaran en entidades que, además de la larga trayectoria en el sector, contaran con presencia en distintas provincias de ambas comunidades y/o que fueran representativos de la variedad de recursos y programas existentes en ambas comunidades. También se tuvieron en cuenta criterios de equidad de género. En todo el proceso de investigación se tuvieron en cuenta consideraciones éticas.

Resultados

Los resultados que presentamos a continuación son preliminares por encontrarnos trabajando en el análisis de datos en el momento del envío de esta comunicación.

En primer lugar, en relación con los participantes, se entrevistaron un total de 19 profesionales (10 de Cataluña y 9 de Andalucía), de los cuales 10 son mujeres y 9 son hombres.

Los profesionales de ambas comunidades están vinculados al ámbito de la Pedagogía Social y destacan la importancia de crear vínculos como factor clave para trabajar con esta población.

Además, casi todos los profesionales también manifestaban la importancia del trabajo y acompañamiento emocional de estos jóvenes. Destacar que en Andalucía, los profesionales lamentan la falta de recursos de los que disponen (profesionales, horas de trabajo, temporalización y plazas).

En relación con los recursos y programas, en ambas comunidades los profesionales coinciden en la necesidad de diversificar los recursos existentes, ya que existen necesidades que

presentan algunos de estos jóvenes a las que no se puede o bien es muy difícil dar respuesta en la actualidad. Los profesionales se refieren a jóvenes con discapacidad -tanto severa como leve-, con problemas de salud mental y/o de consumo de sustancias.

En cuanto a los requisitos para acceder a los programas de apoyo, no existen diferencias entre una comunidad y otra. Del mismo modo, no existen diferencias entre el perfil de los jóvenes entre comunidades, pero sí entre los jóvenes en función del origen de procedencia. Entre los jóvenes extranjeros predominan las necesidades vinculadas al ámbito laboral y entre los nacionales, en mayor medida, las afectivas.

Tampoco distan diferencias en cuanto al seguimiento y acompañamiento, caracterizado por ser de forma individual (tutorías) y grupal (asambleas). No obstante, ambas comunidades se diferencian de forma muy significativa en las horas presenciales de los profesionales con los jóvenes (en Andalucía, esta presencia es mucho menor) y los objetivos de los recursos; siendo la finalidad en Cataluña fomentar el desarrollo integral del joven durante un tiempo máximo de 3 años; y en Andalucía prima la inserción laboral con una atención máxima de 1 año ampliable a 2.

La participación de los jóvenes en los recursos es similar primando la voluntariedad tanto en Andalucía como en Cataluña. Los jóvenes deciden la organización doméstica en los recursos de vivienda aunque en Andalucía el programa marco incluye indicaciones concretas en este aspecto que las entidades deben aplicar.

La evaluación externa de los recursos en ambas comunidades la realiza la Administración competente mientras que la evaluación interna depende de la entidad. Los jóvenes destinatarios de estos recursos valoran positivamente el seguimiento y acompañamiento que reciben de los profesionales.

Conclusiones

Primeramente, cabe destacar el hecho que en ambas comunidades se presentan características tanto similares como diferentes que permiten, gracias a la comparación, reflexionar sobre aspectos y elementos de mejora de los recursos y programas de apoyo a la transición.

En primer lugar, tal como muestran los resultados, la intervención y el trabajo con los jóvenes que desarrollan los profesionales es similar en ambas comunidades, destacando la necesidad de establecer un vínculo emocional. Así pues, el trabajo y acompañamiento emocional es uno de los aspectos clave en el trabajo con jóvenes extutelados.

La segunda conclusión, teniendo en cuenta el carácter preliminar de los resultados, se centra en el objetivo que persiguen los programas de vivienda en ambas comunidades. Nos encontramos en un contexto caracterizado por la baja formación y los problemas emocionales de los jóvenes y la falta de ofertas de empleo. Este escenario dificulta la consecución la inserción laboral y, por consiguiente, el trabajo de los profesionales andaluces con los chicos y chicas. Este aspecto se ve suavizado en el caso de Cataluña, donde los profesionales disponen de mayor tiempo para trabajar todos los aspectos. Así pues, se pone de manifiesto la necesidad de revisar y adaptar los objetivos de los programas en función de las necesidades y características de los jóvenes y de la situación social y económica del momento.

Finalmente, como tercera y última conclusión, se presenta la necesidad de disponer de más recursos y programas que permitan dar respuesta a necesidades y/o problemáticas específicas.

Referencias

- Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats (2017). *Memòria 2017*. Recuperado de http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/07infanciaiadolescencia/ASJTET/Memoria_2017_ASJTET.pdf
- Bereday, G.Z.F. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona, Herder.
- Courtney, M. E., & Hook, J. L. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young adults: Findings from a natural experiment. *Children and Youth Services Review*, 72, 124–132. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.030>
- Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (2018). *Informe estadístic mensual, desembre de 2018*. Recuperat de http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/07infanciaiadolescencia/dades_sistema_proteccio/2018_12_informe_DGAIA.pdf
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada Actual*. Barcelona: Ariel.
- Holmes, B. (1986). Paradigm shifts in Comparative Education. En P.G. Altbach y G.P. Kelly, *New approaches to Comparative Education* (p.179-199). Chicago: The University of Chicago Press.
- Martín, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función del género. *Revista Qurrriculum*, 28, 88-102.
- Montserrat, C., Casas, F., & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16 (1), 6-21. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722981>
- Nho, C. R., Park, E. H., & McCarthy, M. L. (2017). Case studies of successful transition from out-of-home placement to young adulthood in Korea. *Children and Youth Services Review*, 79, 315–324. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.035>
- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez, & Á. De-Juanas, *Educación y jóvenes en tiempos de cambios* (p. 43-53). Madrid: UNED.
- Rutman, D., & Hubberstey, C. (2016). Is anybody there? Informas supports accessed and sought by youth from foster care. *Children and Youth Services Review*, 63, 21-27. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.02.007>

5. Valoración subjetiva de los jóvenes extutelados sobre la influencia del acompañamiento educativo durante la atención residencial para una emancipación exitosa.

Irene Fernández Juncosa, Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés URL, irenefj2@blanquerna.url.edu

Gisela Riberas Bargalló, Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés URL, griberas@peretarres.org

Jesús Vilar Martín, Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés URL, jvilar@peratarres.org

Palabras clave

Jóvenes extutelados, Acompañamiento educativo, Centros de acogida residencial, Emancipación, Autonomía.

Introducción

La presente comunicación tiene por objeto dar a conocer la PRIMERA FASE de una investigación que se está llevando a cabo con la finalidad de averiguar qué elementos o factores representan claves para conseguir un proceso de emancipación exitoso para aquellos jóvenes extutelados que han estado en acogida residencial por parte de la Administración, y en qué medida la relación educativa con el educador social del centro fue determinante para conseguirlo.

La preparación para la transición a la vida adulta es fundamental para cualquier joven, pero cuando se trata de adolescentes tutelados es primordial que los profesionales que acompañan estos procesos se esfuercen por emprender acciones que ayuden a estos adolescentes a adquirir las competencias necesarias en las diferentes áreas de su vida. Estos adolescentes habrán de afrontar un proceso que inevitablemente les llegará entre los 18 y 21 años, y en un momento socioeconómico en el que la edad media de emancipación de los jóvenes de la población en general no deja de aumentar, con la consiguiente vulneración del derecho a la igualdad de oportunidades y exponiéndolos a un riesgo de extrema vulnerabilidad.

Esta investigación está planteada en 3 FASES DE TRABAJO diferenciadas que de manera secuencial irán dando como resultado la consecución de los objetivos generales que se detallarán más adelante.

La PRIMERA FASE que aquí se presenta surge de la necesidad de construir una primera propuesta de categorías sobre aquellos aspectos de la vida de los adolescentes tutelados que inciden en los procesos de emancipación a través de un análisis previo de la literatura y la producción académica existente que nos diera a conocer el estado de la cuestión en este ámbito.

Este paso era indispensable para poder pasar a contrastar en una SEGUNDA FASE la visión subjetiva de los jóvenes extutelados en relación a estos factores o elementos, a fin de identificar tanto las semejanzas como discrepancias de interpretación y definición de las diferentes categorías existentes entre la comunidad científica y la valoración personal de los

participantes. De esta manera se podrán proponer orientaciones profesionales asegurando una adecuación entre el lenguaje utilizado por los jóvenes y los profesionales en relación al trabajo educativo a realizar según los diferentes ámbitos de actuación de la persona (social, formativo, laboral, etc.).

Por último, comentar que en la TERCERA FASE se pretende identificar aquellos aspectos que están directamente vinculados con la relación educativa que los educadores sociales establecen con los usuarios atendidos, y a su vez, hacer una propuesta de orden de importancia de los factores y elementos clave en el acompañamiento educativo a la emancipación que oriente y facilite la priorización y focalización de las intervenciones educativas.

Metodología

Esta investigación sigue una metodología cualitativa. El método empleado es el de la Teoría Fundamentada, que como afirman Vasilachis (2006), Trinidad, Carrero y Soriano (2006) y Glaser y Strauss (1967) se basa en dos grandes estrategias: el método de *comparación constante* de similitudes y diferencias entre casos para delimitar la teoría a la que se quiere llegar, y el *muestreo teórico*, donde se irá seleccionando casos de estudio según su potencial para descubrir las categorías y sus relaciones hasta llegar a la *saturación teórica*, donde añadir casos nuevos no represente información adicional.

A lo largo de la primera fase se ha realizado una exploración y análisis bibliográfico de la literatura existente en relación al objeto de estudio y se ha construido la propuesta de categorización comentada anteriormente.

Las principales bases de datos analizadas han sido: DIALNET, TESEO, ERIC y WEB OF SCIENCE.

Los criterios de inclusión y exclusión en el proceso de análisis de las obras encontradas han sido: incluir aquellos artículos, estudios, investigaciones o tesis que hacen referencia al análisis de factores o elementos que influyen en el bienestar de los adolescentes en acogida residencial, que incorporen la valoración subjetiva de los participantes y que presenten la información separada por áreas de la vida de los mismos; así como aquellas obras en las que hace referencia a las necesidades de apoyo a la emancipación, ya sea en el período previo a la desinstitucionalización como posterior, y las que aportan información sobre las características, funciones y vínculo de la relación educativa de los educadores sociales dentro de los centros de atención residencial de la Administración.

Así pues, siguiendo estos criterios de inclusión y exclusión, finalmente las obras que se han seleccionado como las principales producciones científicas para la elaboración de esta categorización son las siguientes: *Del Valle, Bravo, Martínez y Santo (2012)*; Llosada (2017); Casas y Bello (2012); Comasòlivas (2018); Marzo (2007); Camacho (2013); Mínguez (2012); Bàrbara, Garet y Magre (2008); Montserrat, Casas y Sisteró (2015); Jariot, Sala y Arnau (2015); y Collins (2015).

Resultados

Como resultado de esta primera fase de investigación se ha obtenido la siguiente categorización de factores o elementos que inciden en los procesos de emancipación. Esta propuesta ofrece una visión a dos niveles: en un primer nivel se presenta una clasificación de las diferentes áreas de la vida de una persona en las que resulta clave trabajar con los

adolescentes tutelados para alcanzar una vida autónoma e independiente de los recursos residenciales para jóvenes extutelados de la Administración; y en un segundo nivel, los principales grupos de elementos o factores que conforman las diferentes áreas.

FACTORES Y ELEMENTOS QUE INCIDEN EN LA PREPARACION PARA LA AUTONOMIA
ASPECTOS RELACIONADOS CON EL CENTRO RESIDENCIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de decisión en relación al entorno y del hogar (mobiliario, habitación, lugar de estudio, alimentación, estilo de ropa, ...) - Capacidad de decisión y evaluación en cuanto a las relaciones, clima entre compañeros y seguridad en las pertenencias - Nivel de participación dentro de la organización educativa del centro (horarios, normas y toma de decisiones)
ASPECTOS RELACIONADOS CON EL CONTEXTO
<ul style="list-style-type: none"> - Orientación de tipo cultural, social, político, económico, histórico e idiomático de la zona donde se ha de inserir socialmente el adolescente - Conocimiento de recursos de la comunidad (centro médico, ayuntamiento, centros de ocio, culturales y deportivos,...) - Orientación en relación a los medios para encontrar vivienda, tipos, precios de mercado, barrios,...
ASPECTOS RELACIONADOS CON LA VIVIENDA
<ul style="list-style-type: none"> - La preparación para la convivencia con los otros, los espacios compartidos, el respeto a la intimidad,... - La preparación para el cotidiano (la compra semanal, la limpieza de la casa,...)
ASPECTOS RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL
<ul style="list-style-type: none"> - Orientación en el itinerario académico y necesidades formativas - Orientación en relación a competencias de empleabilidad
ASPECTOS RELACIONADOS CON LA SALUD
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos relacionados con la salud en general y el autocuidado - Conocimiento y aceptación de uno mismo - Conocimientos relacionados con la salud sexual
ASPECTOS RELACIONADOS CON LAS RELACIONES SOCIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Red de apoyo familiar - Fomento de la red social - Facilidad de elección libre del uso del tiempo libre, ocio, aficiones,...
ASPECTOS CON LAS HABILIDADES Y CAPACIDADES PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relacionados con el autoconocimiento: gestión emocional, habilidades sociales, autocontrol, estrategias de afrontamiento,... - Capacidad de reflexión crítica y toma de decisiones

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL EDUCADOR SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de vincularse personal y afectiva con los educadores - Relación educativa, enseñanzas, apoyo, ayuda y atención personal - Respeto a las consecuencias de los actos (tratamiento de incentivos y consecuencias negativas)
ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ECONOMIA Y POSESIONES
<ul style="list-style-type: none"> - Orientación para la cobertura necesidades básicas (gestión de ingresos y gastos mensuales,...) - Obtención de asesoramiento jurídico: conocimiento de trámites administrativos, tramitación de ayudas económicas,... - Información sobre derechos y obligaciones como persona y como ciudadano

Conclusiones

Como resultado del estudio bibliográfico vemos que, en su conjunto, los adolescentes tutelados carecen de medios y referentes familiares suficientes a su salida de los centros y sus historias de vida a menudo se traducen en una baja autoestima, inseguridad, miedo al fracaso, poca tolerancia a la frustración y capacidad de resistencia. Es por ello que diferentes autores coinciden en afirmar que una buena preparación para afrontar la transición a la vida adulta es fundamental para amortiguar la falta de igualdad de oportunidades y la vulnerabilidad a la que se ven expuestos al llegar a la edad de 18 años.

Hasta el momento, las políticas y programas de apoyo a la emancipación para adolescentes tutelados se desarrollan de manera desigual en los diferentes territorios del país y el trabajo realizado para la autonomía y la vida independiente en los diferentes centros de atención residencial es insuficiente. Los datos también indican que una mayor estabilidad en la atención residencial favorece los resultados positivos posteriores.

Por todo ello, es precisa la creación e incorporación de estos programas de apoyo a la emancipación de forma generalizada, planificada y sistematizada, que orienten a los profesionales, pero llevados a cabo de forma individualizada y participativa, haciendo a los adolescentes más responsables y cómplices de su propio proceso. La participación es un elemento clave para el empoderamiento, y eso requiere una atención más personalizada y construir vínculos cercanos y estables entre los adolescentes y los educadores sociales.

Otro aspecto importante que se extrae de esta revisión de la literatura es que la autonomía es un concepto transversal no solo vinculado con el ámbito laboral y económico, sino que se asocia a muchos ámbitos y aspectos de la vida de la persona, como por ejemplo: el contexto en el que vive, el nivel educativo y formativo, la red social y las relaciones afectivas, el autoconocimiento, la gestión emocional, la capacidad de decisión y el sentido crítico, entre otros. Así pues, se subraya la necesidad de orientar al profesional de centros residenciales a través de un mayor grado de formación y especialización a fin de encaminarse hacia un equilibrio entre la protección y la autonomía, así como también mejorar el trabajo en red entre los diferentes agentes que envuelven la vida de los adolescentes para poder establecer objetivos comunes dentro de cada área de la vida de éstos para incidir en la mejora del empoderamiento y la capacitación a la hora de afrontar el proceso de emancipación.

La propuesta de categorización que se presenta en la primera fase de esta investigación pretende ser un primer paso que ayude a clasificar las posibles áreas de necesidades personales de cada adolescente tutelado de forma que se puedan planificar acciones concretas y personalizadas y obtener así un incremento de éxito en los procesos de emancipación una vez cumplidos los 18 años.

Referencias

- Barbara, M., Garet, M., Magre, D. (2008). *Acompanyament voluntari i vincle afectiu. Experiències d'acompanyament amb joves extutelats*. Associació Punt de Referència
- Camacho, J. (2013). *De la dependència a la emancipació de los joves tutelados y ex tutelados. Claves para el acompañamiento en este proceso*. Eines 15. Departament de Benestar Social i Família. Recuperado en: http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/eines/num_15/eines_15.pdf
- Casas, F., & Bello, A. (coord.) (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España*. Madrid: Unicef España. Available at: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestar_infantil_subjetivo_en_España.pdf.
- Collins, S. (2015). The Commitment of Social Workers in the UK: Committed to the Profession, the Organisation and Service Users?. *Practice*, 28:3, 159-179, doi:10.1080/09503153.2015.1074668
- Comasòlivas Moya, A. (2018). *Factores que influyen en el tiempo de permanencia de los joves extutelados en los recursos residenciales de transición a la autonomía*. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa) Published by Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/666051#page=1>
- del Valle, J.F., Bravo, A., Martínez, M. & Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial*. EQUAR. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Jariot, M., Sala-Roca, J. & Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2) 90-103.
- Llosada, J. (2017). *El bienestar subjectiu dels adolescents tutelats en acolliment residencial i familiar a Catalunya*. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). Published by Universitat de Girona. Recuperado en: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/15112>
- Marzo, M. (2007). *Características de los educadores sociales en los recursos residenciales de atención a la infancia y adolescencia en Barcelona y provincia*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Mínguez, A. (coord.) (2012). *La transición de los joves a la vida adulta*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Montserrat, C., Casas, F. & Sisteró, C. (2014) *Estudio Sobre la Atención a los Jóvenes Extutelados: Evolución, Valoración y Retos de Futuro*. Informe de Resultados. Barcelona: FEPA.

Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. M. (2006). Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. *Cuadernos Metodológicos*, 37. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vasilachis, I. (2006). (coord). *Estrategias de investigación cualitativa. Biblioteca de educación*. Barcelona: Editorial gedisa.

6. Experiencias de institucionalización en la adolescencia: ambivalencias entre una subjetivación cartográfica y la circulación social endogámica.

Diego Silva Balerio, Departamento de Pedagogía Social, IAES- CFE, Uruguay.
diegosilvabalerio@gmail.com

Palabras clave

Adolescencia, Subjetivación, Pedagogía social.

Introducción

La investigación está centrada en los procesos de subjetivación y desubjetivación (Agamben, 2003) durante la adolescencia luego de largos periodos de institucionalización por protección en la ciudad de Montevideo. Se entrevistaron a adolescentes que vivieron más de 5 años en residencias del sistema de protección especial de INAU.

Se utilizó un método biográfico con diseño polifónico (Bertaux, 2005), los relatos de vida son la fuente principal. Nos enfocamos en las redes de apoyo (Cardozo y Dell'Aglio, 2010), en los vínculos familiares, sociales y culturales que establecen anclajes con la vida.

Los hallazgos expresan la ambivalencia entre procesos de circulación social endogámica y los aprendizajes de una vida en red que produce lazo social con una heterogeneidad de actores y espacios institucionales. El azar resulta un factor determinante de la experiencia ya que las instituciones no otorga garantías a los adolescentes.

Objetivo(s)

Comprender los procesos de subjetivación y desubjetivación que produce la institucionalización prolongada por protección en la adolescencia.

OE

- Identificar los acontecimientos, situaciones y vínculos significativos que promovieron su proceso de la inclusión social y cultural.
- Comprender los procesos de subjetivación y desubjetivación que se producen en los dispositivos de protección.

Metodología

La metodología es de carácter cualitativo, método biográfico sostenido en los relatos de vida con un diseño polifónico (Bertaux, 2005) analizamos las voces de adolescentes mujeres, varones y trans que vivieron entre 5 y 17 años de vida institucional.

El principal instrumento de recolección fue la entrevista en profundidad (Valles, 2009), de carácter abierto. (Mallimaci-Giménez, 2006, p. 192). El muestreo es selectivo, no buscamos representatividad estadística. Buscamos que los "entrevistados den cuenta de un rango amplio de experiencias individuales" (Mallimaci-Giménez, 2006, p. 187).

La experiencia pone en relación exterioridad y subjetividad lo que forma y transforma. (Larrosa, 2003) Asumimos una posición de respeto (Sennett, 2003) por el saber de los adolescentes

sobre si mismos, su situación y las prácticas profesionales. Es un saber invisibilizado (descalificado) por las instituciones.

Partimos del concepto de testigo y de testimonio (Levi, 2013; Agamben 2000) para describir la posición de los adolescentes en los procesos de subjetivación. Con Adorno (1998) entendemos que la función política de la educación que trabaja para evitar la repetición de los horrores. Los procesos de desubjetivación están presente en crueldades cotidianas, daños que son invisibilizados e incluso justificados. Es una forma de banalidad del mal (Arendt, 2004) ya que se produce con acciones u omisiones que son parte de la tarea cotidiana de una burocracia estatal protectora.

La mayoría de los entrevistados han pasado al menos 10 años de su vida viviendo entre tres y ocho centros del sistema de protección especial y en la actualidad están en situaciones sociales muy diversas: entre estudiantes universitarios, la situación de calle o el encarcelamiento. Esta heterogeneidad es un presupuesto del análisis alcanzar una comprensión profunda de los procesos de subjetivación y desubjetivación a partir de estudiar las experiencias, vínculos, situaciones y acontecimientos personales, familiares e institucionales que marcaron huellas en la adolescencia.

Resultados

La investigación involucró a 18 adolescentes y jóvenes ex tutelados de 18 a 23 años, que vivieron en hogares de la ciudad de Montevideo; en centros oficiales y de OSC; con tiempos de internación entre cinco y diecisiete años; con trayectorias educativas diversas; varios de ellos con vivienda estable en barrios centrales de la ciudad, otros en situación de calle o que están privados de libertad en cárceles de adultos.

Principales hallazgos:

- a) Ambivalencia de los adolescentes en relación con la experiencia personal de la internación. A partir de un rango amplio de experiencias: “estar en un pequeño hogar me salvó la vida” hasta la percepción de que vivir en el internado durante la infancia fue el comienzo de una vida carcelaria de abusos y violencia. Conviven experiencias protectoras y vivencias de vulneración por acción u omisión. La estadía prologada es indicador de vulneración de derechos, se asocia a la masificación, ausencia de figuras adultas de referencia y despersonalización.
- b) La violencia física y simbólica es un modo de imponer autoridad como práctica discrecional. Se afecta la capacidad de tomar decisiones sobre su vida. Se impone una voluntad adulta funcional a la gestión de la vida cotidiana que impide elecciones simples como: elegir la ropa, el desayuno, o qué mirar en la televisión. Se identifica prácticas que fractura de la voluntad mediante el uso de medicación psiquiátrica –sin prescripción médica- como instrumento de control. Se reseña violencia verbal, insultos y humillaciones. En algunas situaciones se llega al extremo de la violencia física y el abuso sexual.
- c) Las experiencias de protección y cuidado se organizan a partir de la singularización y un vínculo significativo con una figura adulta que escucha y reconoce, produce puntos de anclaje afectivo para construir proyectos.

Los educadores asumen un encargo difícil, algunos se transforman en una referencia, circulan afectividades mutuas.

- d) Otros educadores son discrecionales, y su función pedagógica no está prescrita. La instalación de un escenario educativo en los internados aparece como una competencia de alta complejidad, requiere zurrir lazos y componer estrategias de acompañamiento socioeducativo.
- e) El educador oficia de portero, enseñante y mediador entre el adolescente y la cultura. Es reconocido como agente que acrecienta y mejora la calidad de vínculos sociales y familiares. Además, hace disponible recursos materiales y culturales para hacer efectivos los proyectos de los adolescentes.
- f) La vulnerabilidad de los adolescentes y la discrecionalidad de los educadores. La vulneración de derechos aparece como condición que activa intervenciones irrestrictas. Cuanto peor sea la situación del adolescente más discrecional es la práctica educativa. Si lo pensáramos como ecuación matemática diríamos que el poder institucional discrecional es mayor cuanto menor es el poder del sujeto de "intervención".

Conclusiones

Como sostiene Deligny "cuando un espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir" (Deligny, 2015, p. 20). La experiencia narrada por los adolescentes expresa la endogamia institucional que se sostiene en gobernar tiempo y espacio para regular la vida. Un espacio que *se vuelve concentracionario* que produce como efecto subjetivo la dependencia de los adolescentes a las instituciones y la reducción de su universo relacional.

Otros adolescentes expresan modos de vida en interacción con actores sociales e institucionales que viabilizaron sus proyectos personales. La riqueza en los vínculos sociales y culturales construyeron anclajes con la vida. Conformaron una red con proyectos personales orientados por la preferencia. Una red que no es objeto, ni metodología o categoría de análisis, sino *una forma de ser*. (Deligny, 2015)

Un modo de subjetivación cartográfica. Una acción educativa que pone en movimiento la potencia adolescente. Una educación al intemperie sin lugares fijos ni edificios que cobijan. Movernos, movilizar, poner en movimiento posibilita que los adolescentes establezca lazos sociales. Marcan sus cuerpos expuestos a la experiencia y los intercambios que producen. Se conjugan los universales que procura transmitir la educación con las trayectorias singulares de cada uno.

La práctica educativa como acto creativo, construye ensamblajes híbridos entre sujetos y objetos para mejorar las condiciones de aprendizaje. El adolescente institucionalizado es construido para la dependencia. Crea tutelados que se someten a la autoridad discrecional. La acción educativa se orienta a la deconstrucción de la dependencia (Pié Balaguer, 2012) mediante la amplificación de relaciones y vínculos que activen procesos de circulación social lo más amplios posible.

En este escenario, el educador pone en acto una potencia (Agamben, 2012) es un compositor que imagina, crea y produce propuestas educativas que unen al adolescente con una federación de prácticas de lo común (Laval y Dardot, 2015), prácticas de inclusión educativa, laboral, cultural y económica. De esa forma incrementa los efectos de subjetivación cartográfica, a partir de múltiples interacciones con los otros y la cultura. El despliegue de la

potencia se define tanto por la acción, como por la inacción, es una potencia técnica, un saber que tiene la potencia de obrar, o no hacerlo. La potencia-de-no (Agamben, 2012) comporta la regulación y el dominio de la acción, pone límite al poder discrecional.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *La educación para la emancipación*. Madrid, España: Morata.
- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2012). *Opus dei, arqueología del oficio*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Arendt, H. (2004). *Eichmann en Jerusalem*. Barcelona, España: Paidós.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona, España: UOC.
- Cardoso Siqueira, A., Dalbosco Dell'Aglio, (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2010, 26 (3), pp.407-415.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Ciudad de México, México: FCE.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común*. Barcelona, España: Gedisa.
- Levi, P. (2013). *Si esto es un hombre*. Madrid, España. El Aleph.
- Pié Balaguer, A. (coord) (2012). *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente*. Barcelona, España: UOC.
- Sennett, R. (2003). *El respeto*. Barcelona, España: Anagrama.
- Silva Balerio, D. (2016). *Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección*. Barcelona, España: UOC.
- Valles, M. (2009). *Entrevista cualitativa*. Madrid, España: CIS.

7. El ocio de los jóvenes con medidas de acogimiento: un estudio desde su punto de vista.

A. De-Juanas, UNED, adejuanas@edu.uned.es

F. J García-Castilla, UNED

A. E. Rodríguez-Bravo, UNED

M. Melendro, UNED

Palabras clave

Jóvenes, Vulnerabilidad, Ocio, Bienestar.

Introducción

El ocio se plantea como fuente de desarrollo, autorrealización y satisfacción personal (Valdemoros, Ponce de León y Gradaille, 2016). Se le reconoce un elevado potencial para estimular la participación social y canalizar la intervención socioeducativa (López-Noguero, Sarrate y Lebrero, 2016). Sin embargo, el tipo de ocio que se desarrolla puede estar condicionado por el contexto social y cultural en el que se desenvuelve la propia vida. En el caso de los jóvenes protegidos por medidas de acogimiento residencial, el contexto en el que acontecen sus vidas es particular y diferenciado, lo que otorga interés al estudio sobre el ocio que desarrollan, propósito de este trabajo desarrollado en el marco de la Investigación sobre la Evaluación del plan de Autonomía 16-21 de la Comunidad de Madrid por el Grupo de Investigación TABA International Research de la UNED en colaboración con la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid, Fundación ISOS y Opción 3 S.C.

Objetivo(s)

Objetivo general: Analizar el ocio que realizan los jóvenes protegidos con medida de acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid desde su punto de vista. Objetivo específicos: a) Estudiar el tiempo que afirman dedicar a su tiempo de ocio; b) Conocer si existen diferencias entre las valoraciones que hombres y mujeres y con quién comparten estas actividades; y, por otro lado, si son o no prácticas que se canalizan a través del tejido asociativo de la comunidad en la que viven.

Metodología

En esta comunicación se presentan resultados parciales de un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, cuyo objetivo fue realizar un diagnóstico inicial de la situación y de los escenarios de futuro de los jóvenes de 16 años en acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid.

Participantes

Jóvenes con una edad media de 16 años que se encontraban iniciando el Plan de Autonomía 16-21 de la Comunidad de Madrid. La población estimada fue de 179 sujetos y se aplicaron los cuestionarios a un total de 126. La muestra resultante fue intencional. El 48.4 % eran hombres y el 51.6% mujeres. A su vez, el 34.1% eran extranjeros que llevaban en España una media de estancia en nuestro país de ocho años y cinco meses.

Instrumentos

Se diseñó y aplicó un cuestionario elaborado *ad hoc* denominado EVAP 1 y que contempló ocho dimensiones, a saber: *vivienda y alojamiento; formación; relaciones familiares; relaciones sociales y afectivas; integración laboral, gestión económica y documentación; vida residencial (situación en el sistema de protección) y aplicación del Plan de Autonomía; competencias y expectativas y datos sociodemográficos básicos para el tratamiento estadístico de la información obtenida.*

Para la construcción del instrumento, se realizó un proceso de validación de constructo que contempló el juicio expertos. En esta comunicación se recogen, los resultados sobre varios ítems de respuesta abierta que pertenecen a la dimensión “relaciones sociales y afectivas”. Los ítems relacionados con la temática de este capítulo fueron: *a) ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo de ocio? Dinos una afición que tengas, que te guste mucho; b) ¿Cuánto tiempo dedicas a las actividades de ocio durante la semana?; c) ¿Con quién realizas tu actividad de ocio?; y d) ¿Pertenece a alguna asociación o algún grupo que organiza actividades de ocio y tiempo libre?* En relación con la pregunta formulada a los jóvenes: *¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo de ocio?* Se analizaron las respuestas y se establecieron diferentes categorías. Por otro lado, ante la pregunta realizada a los jóvenes *¿Cuánto tiempo dedicas a las actividades de ocio durante la semana?*, se registró la respuesta en número de horas. Mientras que, ante la pregunta: *¿Con quién la realizas?* se catalogó la respuesta en dos opciones: solo o en compañía.

Procedimiento

El estudio se realizó en 64 recursos de acogimiento residencial de la DGFM de la Comunidad de Madrid. Los cuestionarios se aplicaron online entre los meses de marzo y septiembre de 2017. Se contó con el consentimiento informado de las entidades participantes, los recursos de acogimiento, los jóvenes y los educadores. A los jóvenes se les aseguró confidencialidad en las respuestas.

Resultados

Ante la pregunta *¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo de ocio?*, los resultados muestran diferencias entre ser hombre o mujer. Mayoritariamente, les gustan las actividades de ocio físico deportivo (32,5% del total), seguido por estar con sus amigos/pareja (27% del total), escuchar/producir música (20,6% del total), artísticas culturales (9,5% del total), nada/descansar (4% del total), ocio digital y otras (ambas con un 4% del total). En el caso de los hombres, el ocio que más les gusta es la práctica de actividad físico-deportiva con un 49,2%, seguida de estar con sus amigos y escuchar música. Mientras que, en el caso de las mujeres, lo que más les gusta es estar con sus amigos/pareja (29,2%) seguido por escuchar/producir música (27,7%) y realizar actividad físico-deportiva.

En relación con cuánto tiempo dedican a las actividades de ocio durante la semana, los resultados señalan que los jóvenes afirman dedicar una media de 30 horas y media a la semana. Un análisis más detallado permite observar si existen diferencias en el número de horas que dedican a esta actividad a la semana los hombres y las mujeres. Para ello, se realizó una prueba t de student. Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos.

En otro orden, se analizó con quién realizan las actividades de ocio. Los resultados señalan que lo hacen “solos” en un 31% de las ocasiones (39 participantes), mientras que en su mayoría lo hacen en compañía en un 69% (87 participantes). Un análisis sobre el tiempo que dedican al ocio en función de con quién realiza la actividad “solo” o “en compañía” no depara diferencias estadísticamente significativas tras la realización de la prueba t de student aunque parece que dedican más tiempo a la realización de estas actividades aquellos que lo hacen solos. En cuanto a si el hecho de tener la condición de ser hombre o mujer se observa que guarda alguna relación con quién realizan la actividad los jóvenes “solo” o “en compañía”. Se realizó un análisis Chi-cuadrado y los resultados no mostraron ninguna relación significativa

En otro orden, se analizó la pertenencia a alguna asociación o algún grupo que organiza actividades de ocio y tiempo libre. Los resultados muestran que la mayoría de los jóvenes no forman parte de ningún tejido asociativo vinculado a sus actividades de ocio (72,2%; 91), frente a un 27,8% (35) que sí pertenece a alguna asociación. Al analizar si el tiempo que se dedica a sus actividades de ocio se encuentra en función de la pertenencia a algún tipo de grupo o asociación que organiza actividades de ocio y tiempo libre, los resultados de la prueba t de student mostraron que no había diferencias entre aquellos que pertenecían y los que no.

Conclusiones

Los hallazgos de este trabajo corroboran que a estos jóvenes les interesan mayoritariamente las actividades de ocio físico-deportiva, especialmente a los hombres. Así como estar con sus amigos/pareja y escuchar música. A su vez, el ocio artístico-cultural ocupa también gran parte de su interés, especialmente entre las mujeres. Asimismo, se corrobora que hay una mayoría de jóvenes que realizan las actividades de ocio en compañía. Realizar las actividades “solo” o “en compañía” no se relaciona con invertir más o menos tiempo de ocio durante la semana. Tampoco ser hombre o mujer guarda ningún tipo de relación con la práctica de actividades de ocio “solo” o en “compañía”.

Del mismo modo, la pertenencia de los jóvenes a grupos o asociaciones que organizan actividades de ocio y tiempo libre es minoritaria. Llama la atención que la mayoría de los jóvenes afirman realizar las actividades en compañía, pero no dentro de un tejido asociativo. Este hecho podría redundar en una práctica de ocio que abundase hacia una dirección más inclusiva.

Referencias

- López-Noguero, F., Sarrate Capdevila, M. L., & Lebrero Baena, M. P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 127–145.
- Valdemoros San Emeterio, M. A., Ponce de León Elizondo, A., & Gradaílle Pernas, R. (2016). Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano. *Revista de Psicología Del Deporte*, 25(4), 45–51.

8. El ocio de los jóvenes con medidas de acogimiento: un estudio desde el punto de vista de los educadores.

A. E. Rodríguez-Bravo, UNED, anaeva.rodriguez@edu.uned.es

F. J García-Castilla, UNED

A. De-Juanas, UNED

M. Melendro, UNED

Palabras clave

Educadores, Vulnerabilidad, Ocio, Bienestar.

Introducción

En los recursos de acogimiento residencial el tiempo libre se trabaja también socioeducativamente, de hecho, es considerado un área de intervención más (Martínez-Otero, 2018). El propósito de este trabajo socioeducativo sobre el tiempo libre de los jóvenes acogidos se vincula a los beneficios que se entiende van asociados a las prácticas de ocio de calidad. Investigaciones recientes ponen de manifiesto que el ocio es un aspecto relevante para los jóvenes vulnerables, al que atribuyen una elevada importancia en sus vidas y que les reporta satisfacción (De-Juanas, García-Castilla, y Rodríguez-Bravo, 2018; Rodríguez-Bravo, López-Noguero y González-Olivares, 2018). Por ello, en el presente trabajo se pretende estudiar el ocio que realizan los jóvenes en acogimiento residencial desde la perspectiva de los educadores. Este trabajo se ha desarrollado en el marco de la Investigación sobre la Evaluación del plan de Autonomía 16-21 de la Comunidad de Madrid por el Grupo de Investigación TABA International Research de la UNED en colaboración con la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid, Fundación ISOS y Opción 3 S.C.

Objetivo(s)

Objetivo general: Analizar el ocio que realizan los jóvenes protegidos con medida de acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de los educadores. Objetivos específicos: a) Conocer aquellas actividades de ocio que son de mayor interés para los jóvenes desde la valoración de los educadores; b) Estudiar si en opinión de los educadores los jóvenes realizan actividades dentro de un tejido asociativo; y, c) averiguar si los educadores consideran que las actividades que realizan los jóvenes son sanas, de riesgo, o afirman desconocerlo.

Metodología

En esta comunicación se presentan resultados parciales de un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, cuyo objetivo fue realizar un diagnóstico inicial de la situación y de los escenarios de futuro de los jóvenes de 16 años en acogimiento residencial en la Comunidad de Madrid.

Participantes

Educadores con una edad media de 40 años y 9 meses que se encontraban realizando el Plan de Autonomía establecido por la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid en centros/pisos en la fase 16-18. Se aplicaron los cuestionarios a un total de 123. La muestra resultante fue intencional. El 48% eran hombres y el 52% mujeres. El 34,1% estaban titulados en Educación Social; el 19,5% en Trabajo Social, el 17,9% en Psicología, el 8,1 en Pedagogía, el 7,3% en Magisterio, y el 0,8% en Psicopedagogía. Asimismo, presentaron una media de doce años y nueve meses de experiencia en intervención.

Instrumentos

Se diseñó y aplicó un cuestionario elaborado *ad hoc* denominado EVAP 1 y que contempló ocho dimensiones, a saber: *vivienda y alojamiento; forel 7,3% en magisterio y el mación; relaciones familiares; relaciones sociales y afectivas; integración laboral, gestión económica y documentación; vida residencial (situación en el sistema de protección) y aplicación del Plan de Autonomía; competencias y expectativas y datos sociodemográficos básicos para el tratamiento estadístico de la información obtenida.*

Para la construcción del instrumento, se realizó un proceso de validación de constructo que contempló el juicio expertos. En esta comunicación se recogen, los resultados sobre varios ítems de respuesta abierta que pertenecen a la dimensión “relaciones sociales y afectivas”. Los ítems relacionados con la temática de esta comunicación fueron: *a) Indique una cosa que le gusta mucho hacer al/ a la adolescente (aficiones, hobbies, etc.); b) ¿Pertenece el/la adolescente a alguna asociación o algún grupo que organiza actividades de ocio y tiempo libre?; y c) Siendo su educador/a de referencia, ¿cómo calificaría el ocio del/de la adolescente?*

Por otro lado, ante la primera pregunta se categorizaron las respuestas, mientras que para la última pregunta se ofrecieron tres alternativas de respuesta a los educadores: sano, de riesgo, no sabe.

Procedimiento

El estudio se realizó en 64 recursos de acogimiento residencial de la DGFM de la Comunidad de Madrid. Los cuestionarios se aplicaron online entre los meses de marzo y septiembre de 2017. Se contó con el consentimiento informado de las entidades participantes, los recursos de acogimiento y los educadores. A los educadores se les aseguró confidencialidad en las respuestas.

Resultados

Ante la pregunta “*Indique una cosa que le gusta mucho hacer al/ a la adolescente (aficiones, hobbies, etc.)*”, los educadores consideran que a los jóvenes en general, les gusta mayoritariamente la práctica de actividad físico-deportiva (28,5%), seguida de escuchar/producir música (20,3%) y las actividades de ocio artísticas-culturales. Los educadores (14,6%) dan un mayor peso al interés por el ocio digital de los jóvenes.

En otro orden, se preguntó a los educadores sobre si los jóvenes pertenecían o no a algún grupo o asociación que organiza actividades de ocio y tiempo libre. Los resultados indican que, en opinión de los educadores, los jóvenes no pertenecen a ninguna asociación o grupo en un 77,2%.

Finalmente, se preguntó a los educadores sobre cómo calificarían el ocio que practican los jóvenes. Los educadores consideraron que el 39% de los jóvenes practican actividades de ocio saludables, frente al 13,8% que consideran que los jóvenes realizan actividades de cierto riesgo. Mientras que un 47,2% no supo valorar si las actividades de ocio que realizan los jóvenes son saludables o implican riesgos.

Conclusiones

Es importante resaltar que los resultados recogidos en este capítulo constituyen una información especialmente valiosa, ya que se trata de la primera vez que se tiene una visión tan completa sobre el tiempo de ocio de este grupo concreto de jóvenes del sistema de protección madrileño. Los hallazgos de este trabajo corroboran que, en opinión de los educadores, a estos jóvenes les interesan mayoritariamente las actividades de ocio físico-deportiva. Así como estar con sus amigos/pareja y escuchar música. A su vez, el ocio artístico-cultural ocupa también gran parte de su interés. Asimismo, estos profesionales destacan la irrupción del ocio digital como uno de los más destacados entre los jóvenes.

Del mismo modo, la pertenencia de los jóvenes a grupos o asociaciones que organizan actividades de ocio y tiempo libre es minoritaria. Este hecho podría redundar en una práctica de ocio que abundase hacia una dirección más inclusiva.

Finalmente, la opinión de los educadores sobre cómo califican el ocio que practican los jóvenes deja muchos interrogantes abiertos. Ciertamente, se valora como un ocio saludable en un porcentaje muy amplio mientras que lo consideran de riesgo de manera muy minoritaria. No obstante, un elevado número de educadores no sabe posicionar si las actividades que realizan los jóvenes en su tiempo de ocio son saludables o implican riesgos. Este hecho puede ser objeto de un estudio a posteriori que aborde de manera profunda los tiempos de ocio de estos jóvenes. Por todo ello, consideramos también que la continuidad de este trabajo permitirá en el futuro establecer otros contrastes con investigaciones internacionales que se están realizando en la actualidad. Asimismo, los hallazgos esperados de futuros trabajos pueden ayudar a fortalecer los sistemas de protección para garantizar las posibilidades de estos jóvenes en su tránsito a la vida adulta. Ello ayudaría a aumentar su bienestar, lo que contribuye a constituir sociedades más justas, equilibradas y con un ocio más sostenible y saludable.

Referencias

- De-Juanas, A., García-Castilla, F.J. & Rodríguez-Bravo, A.E. (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables: implicaciones educativas. En: Madariaga, A. y Ponce de León, A. *Ocio y participación social en entornos comunitarios*. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 39-60.
- Martínez Otero, V. (2018). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid. Edictorial CCS.
- Rodríguez Bravo, A. E., López Noguero, F. & González Olivares, A.L. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 81-92.

9. Viviendo en la red: Jóvenes, TIC e identidades en y desde las redes sociales.

Rosa Marí Ytarte, Universidad de Castilla-La Mancha

Rut Barranco Barroso, Universidad de Castilla-La Mancha

Roberto Moreno López, Universidad de Castilla-La Mancha, roberto.moreno@uclm.es

Palabras clave

Jóvenes, Redes sociales, Identidad, Educación.

Introducción

El estudio de caso versa sobre cómo la incorporación de las TIC de forma general y de las redes sociales en particular, han supuesto una transformación radical de las formas de socialización e identidad en nuestra época, especialmente en la población joven. El acceso a la información, la búsqueda de referencias y modelos sociales se articula principalmente en la adolescencia a través del teléfono móvil y redes sociales como *Youtube*, *Instagram* o *Wasap*. Igualmente, los procesos de comunicación que se articulan en estas redes implican un cambio en la construcción de las identidades en la etapa adolescente, respecto a cuestiones centrales de la identidad en proceso como son la imagen, el sentido del yo y de grupo, las narrativas sociales y culturales (es decir, la consideración de aquello que es relevante e importante en cada sociedad y época) y las formas de vinculación o participación con la comunidad.

La posición de los jóvenes en las redes se enmarca en contextos sociales que están más allá de las edades:

- Sociedades globalizadas. Nuevas formas de identidad, narración y vida social.
- Internet y transformaciones sociales. Cambios en los modos de comunicación, relación y vínculo social.
- ¿La globalización e internet como nuevas oportunidades o como nuevas formas de desigualdad y exclusión social? En este tema retomamos la idea desarrollada por Galbraith, (2002: 53-54) acerca del *equilibrio social* que el autor analiza respecto de la sociedad del bienestar, pero que puede ser retomada también para pensar la sociedad actual, donde a nivel de discurso la idea del bienestar como ideal social sigue vigente, pero no así en su realización a través de las políticas sociales, en las que las referencias y las prácticas respecto a la organización social son ya otras.

Objetivo(s)

Objetivos generales:

- Conocer el impacto de las TIC en la construcción de la identidad y el vínculo social en los adolescentes.

- Analizar en qué forma el uso de las redes sociales construye nuevas formas de identidad, relación y participación social.

Objetivos específicos:

- Estudiar los datos e investigaciones más relevantes sobre el uso de las redes e internet de los adolescentes en España.
- Investigar acerca de las redes sociales más usadas por los jóvenes y los contenidos que éstas ofrecen.
- Analizar los temas sociales que interesan y vinculan a los jóvenes con su comunidad a partir del contenido y temáticas de uso de las redes sociales de mayor relevancia.
- Analizar las formas de participación social de los jóvenes y como éstas se articulan desde las redes sociales.

Metodología

Internet ha supuesto una transformación radical de nuestras formas de vida y como indica Sassoon (2006: 1664): “la red es tan buena como la tecnología con la que trabaja” Especialmente en la etapa adolescente, internet, el uso del móvil y las redes sociales suponen el espacio de socialización, información y relación por excelencia.

La red social, la conectividad, la imagen y la presencia en estas redes están determinando el modo de participación social de los jóvenes, y ello implica a su vez cambios importantes en muchas áreas de su vida, así como en la propia configuración de las sociedades futuras en todos los ámbitos: conocimiento, trabajo, ocio, consumo o pertenencia e identidad, entre otros. La red, internet significan un mayor acceso a la información y una mayor libertad de elección, así como la democratización de la cultura, tal y como señala Sassoon (2006:1667). Sin embargo, desde una perspectiva educativa, el modo en qué los adolescentes utilizan, o viven las redes sociales, significa la desestructuración de los modelos de formación, aprendizaje y apropiación del conocimiento que se han venido desarrollando hasta fechas recientes.

Igualmente, los modos en que se estructuran las relaciones sociales, los vínculos grupales y la comunicación pasa necesariamente por la red y la expresión pública de la actividad personal, más allá de la cercanía o no en el espacio físico inmediato.

Creemos que es importante reflexionar acerca de cómo afecta a la construcción de la identidad en esta etapa de la vida a partir de estos cambios e interpretar desde ellos las rupturas educativas respecto de los temas que vinculan en la actualidad a los jóvenes en la sociedad, que no están atravesados por el discurso y las prácticas educativas clásicas que aun perduran.

El trabajo planteado puede resultar de interés para el sector educativo: profesorado y educadores sociales para analizar tanto los cambios sociales que afectan a su práctica docente y educativa, como para revisar los propios modelos teóricos desde los que se desarrollan los programas educativos. Igualmente, el trabajo puede orientarse a todos los sectores profesionales que trabajan con adolescentes.

Resultados

Una manera de plantear el estudio de caso sería a partir de las preguntas:

- ¿Qué ocurre cuando la centralidad e importancia de los temas a los que los jóvenes se vinculan ya no está en aquello que ocurre “fuera”, en el orden social o cultural, por ejemplo, sino dentro, en el orden la imagen y de las emociones?
- ¿En qué medida las redes sociales están configurando nuevos modelos sociales de relación, comunicación y socialización?

A partir de estas preguntas tenemos interés en conocer de manera más profunda qué ocurre en el mundo de las redes sociales en tanto que proceso de comunicación, acceso a la información y al conocimiento que es validado por los adolescentes y desde el que construyen también sus formas de expresión, identidad y vinculación con el mundo.

Se ha producido una ruptura radical en los modos de identidad y relación que cuestionan e impugnan los espacios sociales clásicos como lugares de pertenencia, identidad y participación social, que están atravesadas por las TIC.

Conclusiones

El tema planteado es muy amplio y plantea dificultades para acotar el campo de trabajo y estudio. Las categorías de análisis establecidas: imagen e identidad, pertenencia y participación social, modos de comunicación y relación, no constituyen unos rasgos específicos de los jóvenes españoles de hoy, sino que está atravesado por las lógicas globales en todo el mundo y en todas las edades. La etapa adolescente tiene una especial relevancia en este tema, ya que es una etapa significativa y en proceso para cada una de las categorías señaladas.

Una de las formas de abordar estas cuestiones, además de las investigaciones realizadas, en una segunda fase, podría ser desde las mismas redes (las que tienen una mayor popularidad y seguimiento) y de las temáticas y contenidos que ofrecen a través de sus personajes más influyentes.

Partimos de la idea de que las redes sociales e internet constituyen una configuración radicalmente distinta en los procesos de socialización en el mundo actual que suponen una ruptura con los modelos vigentes hasta décadas recientes. Consideramos que el uso masivo y cotidiano de las redes sociales está configurando otras maneras de identidad, aprendizaje y comunicación que afectan a la propia estructura de la sociedad tal y como la conocemos. Esta ruptura es significativa en el mundo educativo, dado que la transmisión de conocimiento es constantemente impugnada por lo jóvenes desde sus prácticas cotidianas, ya que los temas significativos y cómo son construidos se realiza en otros contextos a través de las redes.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Ballesta, F.J., Lozano, J., & Cerezo, M^a C. (2015). Internet, redes sociales y adolescencia. Un estudio de centros de educación secundaria en la región de Murcia. *Revista Fuentes*, 16, 109-130.

- Borja, J. & Castells, M. (1999). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Barcelona: Ariel.
- Calvo, S.; San Fabián, J.L. (2018). Redes Sociales y Socialización Afectiva de las Personas Jóvenes: Necesidades Docentes en Educación Secundaria Obligatoria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2018, 16(2), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.001>
- Castells, M. (2016). *El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global*. Madrid: BBA/OPEN MIND. <https://docplayer.es/40795274-El-impacto-de-internet-en-la-sociedad-una-perspectiva-global.html>
- Castells, M. (1996-98). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vols. I- II- III. Madrid: Alianza.
- Garcés, J. & Ramos, M.A. (SD). *Jóvenes consumidores y redes sociales en Castilla-La Mancha*. Asociación de Estudios Psicológicos y Sociales (Castilla-La Mancha). Disponible en: <http://www.portaljovenclm.com/documentos/informes/JovenesConsumidoresyRedesSocialesenCLM.pdf>
- IAB (2018). Estudio anual sobre el uso de las redes sociales. IAB Spain. https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf
- Kalbraith, J. K (2002). *EL caso del equilibrio social*. Barcelona: Crítica. 57-41
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- López-Sintas, J., Souto, G., Van Hemmen, S. F. (2018): "Innovación digital y transformación de las organizaciones: implicaciones sociales y laborales". En Fausto Miguélez (coord.) *La revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/19032>
- Maceda, P. (2007). *Educación y libertad en la sociedad de la información*. Barcelona: Laertes.
- Meneses, J. (2006). *Diez años de vida (cotidiana) en la pantalla: una relectura crítica de la propuesta de Sherry Turkle*. UOC papers, 2. Disponible en: <https://www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/meneses.html>
- Ministerio del Interior (2014). *Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de internet de menores y jóvenes en España*. Madrid: Ministerio del Interior. Disponible en: <http://www.interior.gob.es/documents/10180/2563633/Encuesta+sobre+h%C3%A1bitos+de+uso+y+seguridad+de+internet+de+menores+y+j%C3%B3venes+en+Espa%C3%B1a/b88a590a-514d-49a2-9162-f58b7e2cb354>
- Oliva, C. (2012). Redes sociales y jóvenes: una intimidad cuestionada en internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 54. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/coliva.pdf>
- Ramonet, I. (2002). *La tiranía de la comunicación*. Barcelona: Editorial Debate.
- Ritzer, G. (2006). *La globalización de la nada*. Madrid: Editorial Popular.
- Rubio, A. (2011). *Jóvenes en red, generación digital y cambio social*. Ciudadanía Jove 2.0. XXVIII Jornades de Polítiques Locals de Joventut. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Disponible en: http://www.adolescenciayjuventud.org/informate/coleccion-documentos/ampliar.php/Id_contenido/122028/

Sassen, S. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Sassoon, D. (2006): "Conclusión: la red", en: Cultura. El patrimonio común de los europeos. Barcelona: Crítica, 1655-1674.c

Segura, A. (2004). *Señores y vasallos del siglo XXI*. Madrid: Alianza Editorial.

Tezanos, J. F. (1998): *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós

10. Cyberbullying: nueva forma de un viejo problema. Percepción de los futuros educadores sobre los factores de intervención en el cyberbullying.

Marta de las Heras, Universidad de Castilla La-Mancha, marta.heras@uclm.es

Santiago Yubero, Universidad de Castilla La-Mancha, santiago@yubero.uclm.es

Elisa Larrañaga, Universidad de Castilla La-Mancha, elisa.larranaga@uclm.es

Palabras clave

Cyberbullying, Futuros educadores, Acción socioeducativa, Educador social, Nuevas necesidades.

Introducción

En el siglo XXI se han generado cambios sociales que han dado lugar a nuevas demandas, en las que la intervención psicosoeducativa tiene un protagonismo cada vez mayor. Entre las nuevas demandas ocupa un papel relevante la intervención en la violencia entre iguales a través de las nuevas tecnologías, ya que para muchos menores las situaciones de bullying y cyberbullying forman parte de la cotidianidad de la vida en sus escuelas (Ortega et al., 2013). Tokunaga (2010) define el cyberbullying como cualquier comportamiento que se realiza a través de medios electrónicos o digitales para comunicar repetidamente mensajes hostiles o agresivos destinados a infligir incomodidad o daño a otros.

La mayor parte de las investigaciones sobre la violencia entre pares se han focalizado en la etapa adolescente. Sin embargo, investigaciones recientes han señalado que tanto el bullying como el cyberbullying también se producen en estudiantes de educación infantil y educación primaria (Monks et al., 2003). Lo que hace preciso focalizar los estudios en estas etapas educativas.

Se ha encontrado que las creencias que poseen los educadores sobre el cyberbullying se relacionan con las estrategias que utilizarían para combatirlo y que, a su vez, estas influyen en las estrategias que utilizarían los estudiantes para afrontarlo (Kochenderfer-Ladd y Pelletier, 2008). No obstante, algunos estudios resaltan que el profesorado considera que las actuaciones deben partir de la política anti-acoso que se establezca a nivel de centro (Eden et al., 2013), contando con profesionales específicos para realizar las actuaciones (Diamanduros et al., 2008).

En un estudio cualitativo anterior, Fernández, Sánchez y Beltrán (2004), informaron que el 58% del profesorado indicaban las características personales de los alumnos como el principal factor causal de la intervención en la violencia entre iguales. Otros estudios también han señalado que el profesorado atribuye a las características de víctimas y agresores la causalidad del bullying (Benítez et al., 2006), mientras que en el cyberbullying señalan la facilidad que ofrecen las TIC para realizar la agresión (Compton et al., 2014).

Se hace, pues, imprescindible indagar sobre las causas que los docentes consideran para explicar la ocurrencia del cyberbullying. Se trata de un aspecto relevante ya que estas influirán en la toma de decisiones acerca de las posibles estrategias de prevención.

Objetivo(s)

Conocer la percepción de los futuros educadores sobre los factores causales del bullying y del cyberbullying.

Metodología

En el presente estudio participaron 1119 estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha, con edades comprendidas entre 18 y 52 años, el 95% tenía menos de 25 años. El 78.6% eran mujeres.

Para conocer la percepción del profesorado sobre el ciberacoso se adaptó el cuestionario de Benítez et al. (2006). Las causas atribuidas al ciberacoso fueron valoradas con una escala tipo Likert con cinco categorías de respuesta de 1= Nada importante a 5= Muy importante. La pregunta de investigación fue: ¿Qué relevancia crees que tienen los siguientes factores en los comportamientos de bullying y cyberbullying? Se ofrecieron 10 variables para su evaluación (ver Tabla 1).

Resultados

En los comportamientos de cyberbullying predominó la relevancia de las nuevas tecnologías. Se consideran más relevantes la edad y el sexo para la intervención en cyberbullying que en el bullying. En ambos casos, consideran la responsabilidad de la sociedad ($M= 4.33$), sin diferencia significativa en su influencia sobre los dos acosos; y de las características personales de los implicados ($M= 4.24$ para bullying, $M= 4.16$ para cyberbullying) que es considerada más importante en el bullying tradicional; la siguiente posición la ocupan los amigos ($M= 3.99$ para bullying, $M= 3.89$ para cyberbullying). La única variable que es evaluada por debajo de 3 son los profesores, que ocupan la última posición tanto en el bullying ($M= 2.91$) como en el cyberbullying ($M= 2.67$), siendo mucho menor en el caso del cyberbullying (Tabla 1).

Tabla 1. Medias y contraste t de Student

	Bullying	Cyberbullying	t(p)
1. Edad	3.88	3.99	-4.66 (.000)
2. Sexo	3.49	3.59	-4.64 (.000)
3. Familia	3.42	3.25	8.53 (.000)
4. Centro escolar	3.45	3.21	10.18 (.000)
5. Amigos	3.99	3.89	5.29 (.000)
6. Profesor	2.91	2.67	10.57 (.000)
7. Padres	3.90	3.22	4.35 (.000)
8. Nuevas tecnologías	3.91	4.53	-18.49 (.000)
9. Sociedad	4.33	4.33	-1.22 (.221)
10. Características personales	4.24	4.16	4.49 (.000)

Nota: Escala de medida de 1 (Nada) a 5 (Mucho)

Conclusiones

Nuestros resultados coinciden con investigaciones previas, señalando que los educadores atribuyen, prioritariamente, la causalidad del acoso a las características personales de los implicados (Benítez et al., 2006; Fernández et al., 2004). También han destacado el rol de las nuevas tecnologías en el cyberbullying (Compton et al., 2014). Resulta preocupante la baja responsabilidad que se atribuyen ellos mismos.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia que la mayoría de los docentes atribuyen las causas a agentes externos y a los propios implicados, dejando fuera el clima del aula y las características de la relación educativa. Si bien el fenómeno de cyberbullying se produce fuera del espacio-tiempo escolar, estas situaciones repercuten negativamente en la escuela pudiendo ocasionar situaciones problemáticas en el desarrollo normal de las actividades del aula. Por tanto, no es un problema ajeno a la escuela y a los educadores. Estos resultados ponen de manifiesto que hay que concienciar al profesorado de que también ellos son agentes relevantes en la prevención e intervención del acoso.

Los educadores son una pieza clave para generar canales de comunicación y actuación que conviertan a las escuelas en lugares más seguros para todos sus integrantes (Rodríguez, 2008). Sin embargo, los maestros y la escuela, por sí mismos, no pueden implementar el apoyo que precisan estos niños sin la ayuda de otros agentes sociales. De manera, que es toda la comunidad educativa quien tiene que afrontar el problema, tratarlo y darle la solución más adecuada. En este sentido, los profesionales de la intervención socioeducativa han de entender la institución escolar como un espacio estratégico que debe posibilitar la integración y la inserción social de las jóvenes generaciones. Los profesionales de la intervención socioeducativa se han de comprometer con esta realidad, aportando recursos y programas educativos que incrementen la calidad de vida de los jóvenes que se ven envueltos en un entorno de violencia entre iguales. Los docentes deben contar con profesionales cualificados que den apoyo a su labor. Entre ellos, los educadores sociales deben formar parte de los equipos de apoyo, de los servicios de orientación educativa y psicopedagógica, para que exista una colaboración entre los distintos profesionales de la intervención socioeducativa.

Referencias

- Benítez, J. L., Berbén, A. G. & Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: Conocimiento, percepciones y actitudes de los futuros docente. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Compton, L., Campbell, M. A. & Mergler, A. (2014). Teacher, parent and students perceptions of the motives of cyberbullying. *Social Psychology of Education*. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11218-014-9254x/fulltext.html>.
- Diamanduros, T., Downs, E. & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45(8), 693-704.
- Eden, S., Heimann, T. & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052.

- Fernández, M. P., Sánchez, A. & Beltrán, J. A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 483-504.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453.
- Monks, C. P., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupil's perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491.
- Ortega, R., Monks, C. P., & Romera, E. M. (2013). Agresividad injustificada entre preescolares: Una revisión. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones reunidas* (pp. 11-32). Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Rodríguez, J. M. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 32-39.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.

11. Aplicaciones Móviles y acción socioeducativa. Influencia de las Tecnologías en la construcción de la identidad de género, la educación para la igualdad y la prevención de la violencia. Aplicaciones.

Sara Serrate González, Universidad de Salamanca, sarasg@usal.es

Patricia Torrijos Fincias, Universidad de Salamanca, patrizamora@usal.es

María Pañero León, Universidad de Salamanca, mariapañero@usal.es

Antonio Víctor Martín García, Universidad de Salamanca, agv@usal.es

Bárbara Mariana Gutiérrez Pérez, Universidad de Salamanca, barbaragutierrez@usal.es

Palabras clave

Tecnologías de la Información y la Comunicación, Educación para la Igualdad, Educación social en la red.

Introducción

Se está asistiendo a un repunte de la violencia de género contra las mujeres (Ruíz, 2015). Los datos oficiales como los aportados por el Instituto Nacional de Estadística (2019) revelan que en 2018 el número de mujeres víctimas de violencia de género aumentó un 7,9%, cifra que refleja que 1,5 de cada mil mujeres de más de 14 años está inscrita en los registros de víctimas de violencia de género. Lo tramos de mayor incidencia por edad en los que se produce este aumento de violencia son los comprendido entre 25 a 29 años y de 30 a 34 años, situándose por detrás el intervalo entre 20 y 24 años. Estos datos coinciden con los aportados por investigaciones como la de Tarrío y García-Carpintero (2014) y Blanco (2014) al poner de manifiesto que se ha producido un incremento de la violencia de género entre adolescentes y de violencia a través de de las redes sociales.

La Comisión de malos tratos (2018) alude a la necesidad de prevenir, informar y educar sobre las consecuencias de un mal uso de las redes sociales así como del conjunto de las tecnologías en el ámbito de la comunicación y la socialización, al haberse convertido en un nuevo escenario de violencia, también de género. En este sentido, las redes sociales dan lugar a nuevas modalidades de violencia y acoso al tratarse de espacios virtuales donde se reproduce desigualdad de género y sexismo (Estébanez y Vázquez, 2013).

Estos datos demuestran que los y las adolescentes requieren y necesitan una verdadera educación para la igualdad, no siempre desarrollada adecuadamente desde el espacio escolar a través de un currículum con consistencia y perspectiva de género e igualdad de oportunidades, adaptado para dar respuesta a las nuevas necesidades como es la prevención de la violencia de género y los riesgos asociados al uso de tecnologías. En especial, un currículum centrado en desgranar lo que aprenden los chicos y chicas a través de los videojuegos y las tecnologías en espacios informales que permita a los profesionales de la educación interactuar en espacios virtuales a través de una deconstrucción de ideas y conocimientos erróneos que se mueven en las redes y la creación de una adecuada educación para la igualdad en la virtualidad.

Ahí es donde situamos este estudio, en la necesidad no solo de formar en conocimientos tecnológicos, ni si quiera en ser mediadores tecnológicos, si no en formar y educar desde la

virtualidad, de forma que nos acerquemos a los espacios propios de los y las adolescentes, desde los que interactúan, se relacionan, aprenden y van construyendo su identidad y desarrollando su percepción hacia la vida acompañada de valores. Desde organismos internacionales como Naciones Unidas se buscan fórmulas que den respuesta a los ODS que inciden en la necesidad de una educación para la igualdad a través también de espacios emergentes como los que proporcionan las TIC. También, a nivel nacional la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades (2017) aprueba la agenda para la Igualdad de Género 2020 incidiendo en la necesidad de trabajar la igualdad incurriendo en todos los ejes de actuación y buscando alternativas. Ambos aparecen como marco normativo y teórico a través de los que justificar la propuesta educativa diseñada y que consiste en la creación de una aplicación móvil educativa que se traduce en un videojuego que trabaje de manera implícita dicha temática.

Este trabajo ha podido ser desarrollado gracias a un premio concedido en la convocatoria de premios de Transferencia de Conocimiento Universidad- Empresa (TCUE) coordinada por la Fundación General de la Universidad de Salamanca. También pertenece a una de las líneas de estudio del Proyecto de Investigación CONECT-IT. La Identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital, financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Universidades.

Objetivo(s)

OBJETIVO GENERAL

Abordar la necesidad de intervenir educativamente sobre la perspectiva de género de los adolescentes aprovechando las oportunidades de las TIC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conocer la percepción que tienen los y las jóvenes sobre el género, así como las aplicaciones que les resultan más atractivas.
2. Analizar la visión que tienen los profesionales que trabajan en contacto directo con los adolescentes y jóvenes de la muestra.

Metodología

El estudio, de carácter cualitativo, se desarrolló a través de 4 grupos de discusión con 32 adolescentes y jóvenes (de 13 a 17 años) en instituciones educativas, de ocio y de refuerzo educativo. El estudio se ha completado con un cuestionario dirigido a los profesionales que trabajan con estos chicos y chicas para conocer su percepción sobre las mismas cuestiones.

El análisis de contenido de la información obtenida ha permitido diseñar una propuesta educativa (en fase de experimentación) unificando ludificación y género, trabajando así la educación en igualdad de una manera innovadora y creativa.

Resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos, el estudio ha demostrado que existe una interdependencia entre redes sociales y educación para la igualdad, y que ambas influyen y se retroalimentan, tanto positiva como negativamente si no se enseña a hacer un buen uso de las mismas.

Haciendo referencia a Estébanez y Vázquez (2013) las redes sociales dan lugar a nuevas modalidades de violencia y acoso al tratarse de espacios virtuales donde se reproduce la desigualdad de género y el sexismo. Esto va en sintonía con los peligros a los que se exponen los y las adolescentes y jóvenes, tratado a lo largo del marco teórico y puestos de manifiesto en el estudio realizado.

Por lo tanto, podría indicarse que es importante formar a los y las adolescentes para que conformen una adecuada identidad de género y prevenir el aumento de la violencia de género en parejas jóvenes, especialmente a través de las tecnologías, aspecto puesto de manifiesto en los datos que ofrece el Instituto Nacional de Estadística (2019). Los resultados obtenidos en el estudio se encuentran relacionados con las recomendaciones ofrecidas por organismos nacionales e internacionales como Naciones Unidas, al demandar alternativas que permitan una actual y adecuada educación para la igualdad que ofrezca eficaces resultados.

La educación para la igualdad que se ofrece en nuestro país no es suficiente, puesto que, a partir de la perspectiva de los y las adolescentes y los y las profesionales, siguen existiendo lagunas. Parece que estos datos coinciden con las aportaciones de Carretero y Nolasco (2019) quienes ponen sobre la mesa que las iniciativas legislativas no se están materializando en la enseñanza de los futuros profesionales, al manifestar que el 75% de los docentes muestran actitudes sexistas y una gran carencia en la formación en cuestiones de género, datos que coinciden con los manifestados en nuestro estudio al manifestar, en diferentes momentos la muestra participante, encontrar actitudes sexistas del profesorado y el mismo profesorado expone que no ha recibido nunca formación específica sobre género.

Estos resultados también coinciden con las aportaciones de Vargas (2015) al indicar que la educación no puede estar aislada de la sociedad en la que se desarrolla, considerando las necesidades de los ciudadanos y trabajando hacia la inclusión digital ya que así se está incidiendo no solo en la mejora de calidad de vida sino en la formación crítica de la persona para el uso de las TIC en su día a día, fortalecen los beneficios de las tecnologías manifestados por la muestra como instrumento con el que mejor interiorizan los aprendizajes.

Si los y las adolescentes y jóvenes que viven en nuestra sociedad pasan la mayor parte de su tiempo libre y parte del tiempo en la escuela con el uso de las tecnologías debemos apostar por todos los beneficios que ofrecen las TIC en educación para realizar innovaciones educativas que vayan a su vez acompañadas de reflexiones pedagógicas. Este argumento se encuentra en consonancia con los estudios de Valenzuela, Gradaílle y Caride (2018).

Conclusiones

La propuesta educativa diseñada a partir del estudio desarrollado consiste en una aplicación móvil, a disposición de todos los usuarios que la demanden, cuyo objetivo es trabajar la educación en igualdad y la prevención de la violencia de género en adolescentes y jóvenes, tanto en el contexto formal como accesible al usuario en su tiempo libre.

El desarrollo de una aplicación adaptada a las demandas de los jóvenes que, además, les resulte atractiva, conlleva que la aplicación aborde el género de manera implícita, es decir, que los usuarios vivan la experiencia cuando se adentren en el videojuego como algo meramente lúdico, pero que irá acompañado de reflexiones educativas, además de estar diseñado con la finalidad de educar a la población.

Los aspectos a tener en cuenta a la hora de la creación del videojuego han girado en torno a distintas variables cómo:

- Que sean juegos que aparecen en la publicidad de las redes sociales, principalmente Instagram, o del PlayStore.
- Es importante que el juego sea sencillo, que plantee retos, que sea metódico y que obtengan recompensas y que las imágenes y los colores sean llamativos.
- Formar a los y las adolescentes en materia de uso y cuidado de la seguridad en la red.
- Enseñar a los y las jóvenes a distinguir conceptos, a aumentar la concienciación social ante situaciones de violencia y mejorar las relaciones entre iguales.
- Incidir especialmente en la aclaración del concepto feminismo y contribuir a un cambio en las opiniones de los adolescentes ante comportamientos machistas y discriminatorios.

Se diseñan las pantallas del videojuego, en principio, para un rango de edad de 13 a 18 años. Lo que se encuentra detrás de cada una de las pantallas es un feedback socioeducativo en el que los adolescentes y jóvenes van a introducirse en un videojuego de experiencia, sin saber a priori que temática van a trabajar.

Referencias

- Blanco, M.A. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y medios*, 30, 124-141. Doi: [10.5354/0719-1529.2015.32375](https://doi.org/10.5354/0719-1529.2015.32375)
- Carretero, R. & Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Estébanez, I. & Vázquez, N. (2013). La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ruiz, M. Á. (2015). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y Medios*, 30, 124-141. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2015.32375>
- Tarriño, L. & García-Carpintero, M.A. (2014). Adolescentes y violencia de género en las redes sociales. En Vázquez, I., Flecha, C., Guil, A., Casado, R.M., Martínez, M.R. y Padilla, M.T. (Coords.). *Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género: V Congreso universitario internacional de investigación y género* (426-439). Sevilla: Rea digital 2.0.
- Valenzuela, A. Gradaílle, R. & Caride, J. A. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex) tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 31, 33-47. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.03

12. La educación social en la formación para el empleo de la juventud con medida administrativa de protección.

Deibe Fernández-Simo, Universidad de Vigo, Universidad de Vigo, jesfernandez@uvigo.es

Xosé Manuel Cid Fernández, Universidad de Vigo, xcid@uvigo.es

María Victoria Carrera, Universidad de Vigo, mavicarrera@uvigo.es

Palabras clave

Educación Social, Jóvenes Vulnerables, Dificultad Social, Inserción Sociolaboral.

Introducción

La investigación académica viene evidenciando la situación de exclusión académica de la juventud con medida de protección. Este colectivo dispone de menor formación y tiene mayores probabilidades de vivenciar situaciones de vulnerabilidad (Toblin, Schwart, Gorman y Abou-Ezzedine, 2005). La integración laboral de esta juventud requiere de respuestas específicas que posibiliten disponer de una formación previa con la que asumir el difícil reto del acceso al empleo. En la actualidad salen del sistema en una situación próxima a la exclusión (Perojo, 2014).

La entrada en vigor de los certificados de profesionalidad modificó la organización de las Acciones Formativas para Desempleados y Desempleadas (AFD), favoreciendo formas pedagógicas rígidas e incrementándose las dificultades de acceso al empleo para los grupos sociales vulnerables, cuya última oportunidad formativa solían ser estos cursos. Las circunstancias vitales condicionan que la brecha formativa con la que salen de los recursos de protección no disminuya durante la adultez, ya que las urgencias de la vida diaria dificultan que se dediquen tiempos para la formación (Figuera, Freixa y Venceslao, 2012).

Objetivo(s)

En 2017 se organizaron en Ourense cursos orientados a la formación laboral de juventud con expediente de protección y fracaso escolar previo. En el presente trabajo nos proponemos analizar si las estrategias socioeducativas construidas desde la educación social para estas formaciones favorecieron una evolución positiva del itinerario de inserción laboral

Metodología

Realizamos un estudio de caso mediante el seguimiento de 3 acciones formativas para el empleo ejecutadas entre febrero y diciembre del 2017. La triangulación de la información se realiza mediante entrevistas en profundidad con tres figuras profesionales que participaron en la implantación de las formaciones.

Resultados

El equipo educativo destaca la realización de tutorías individualizadas reflexivas como imprescindible durante la formación. “Es importante que sepan que está en sus manos aprovechar el curso. No vale con responsabilizar a terceros, aquí la victimización no funciona

(E1), manifiesta una profesional. En las sesiones se recogen argumentos en los que, las personas participantes, hacen referencia a situaciones vivenciadas en entornos en exclusión adoptando un rol de víctima que perpetúan como estrategia relacional. “Lo primero que hacen al llegar al grupo es hablar de todo lo malo que pasó durante la vida sin utilizar ningún filtro...” (E2), comenta una educadora. “Les cuesta entender que lo que importa es conseguir los objetivos por uno mismo y no rogarlos (E2)”, manifiesta una educadora.

Las relaciones personales y la facilitación de referentes están presentes en la intencionalidad de la estrategia. “En otros cursos se permitió la asistencia de una mayoría de jóvenes. Se observó que funcionaban mucho mejor con edades diversas (E1)”, dice una entrevistada. Aunque el grupo evolucionó de diferente forma en los tres cursos, se constataron referenciados de especial utilidad para la juventud en protección en las dos primeras formaciones.

Las tutorías se organizan con diversidad de formas pedagógicas en función de la intencionalidad del equipo. “Es importante saber cómo se encuentra el chico y como va evolucionando. En un día pueden cambiar muchas cosas (E1)”, comenta una profesional. Se observa que las tutorías tienen una forma muy diversa. Las tutorías varían entre las que se realizan en formato tradicional, es decir, en despacho con mesa de por medio. En otras ocasiones se ejecutan en un marco más informal. La intencionalidad que se pretende con la tutoría condiciona el formato de la misma. Este juego de espacios está inmerso en una estrategia en la que el vínculo comunicativo, entre equipo educativo y alumnado, es una prioridad en el acompañamiento. Recordemos que la visualización de la acción profesional como control es decisiva a la hora de abandonar los recursos de atención a la infancia (Comasólviz, Sala-Roca y Marzo, 2018). Por otra banda, las intervenciones de los equipos centradas en el control actúan en detrimento del aprendizaje basado en experiencias. Esto produce una menor competencia en cuestiones tales como la toma de decisiones, que la que puedan presentar los pares sin expediente de protección (Olson, Scherer, y Cohen, 2017). Las dinámicas dialógicas facilitan la valoración de la acción profesional como agradable, mejorando la disposición hacia la intencionalidad educativa.

Las formaciones priorizan la facilitación de experiencias laborales, previas a la salida del sistema de atención, como factor determinante en el éxito de las futuras inserciones laborales (Arnau-Sabatés y Guilligan, 2015). La formación reserva un tercio de las horas para trabajar las competencias transversales. El mercado laboral demanda un buen manejo de las competencias personales (Martínez, 2013), por lo que es importante se priorice su trabajo durante los cursos (Serrano, Fernández y Artiaga, 2012). Una educadora confirma que “los déficits en las habilidades personales son los que provocan mayores dificultades en las AFD (E2)”.

Una educadora afirma que “es importante que se sientan confiados para poder realizar las actividades ya que normalmente piensan que estas cosas no son para ellos (E1)”. La estrategia facilita un incremento progresivo de la autonomía en la ejecución de las tareas, trabajando el “sentirse capaz de” en función de las necesidades individuales. La flexibilidad es la característica que principalmente diferencia estos cursos de las AFD (Fernández-Simo y Cid, 2016). “Muchos de los chicos que terminan esta formación en una AFD tendrían muchos problemas para llegar al final de curso (E1)”, dice una educadora.

Conclusiones

La respuesta individualizada y flexible favorece la superación de la meta educativa a participantes con dificultades para la adaptabilidad a la realidad formativo-laboral. La rigidez, hubiese provocado la expulsión de alumnado, que mediante un acompañamiento intensivo, finalizó las formaciones y en determinados casos logró un empleo. La tutoría individualizada está muy presente en la estrategia de equipo como espacio de comprensión y resolución de las dificultades propias de la vida diaria, especialmente si se producen en una situación de vulnerabilidad. El diálogo permite comprender la visión del otro y configurar estrategias que favorecen la continuidad en la acción formativa. La horizontalidad asimétrica se configura como una dinámica relacional comunicativa, en la que la figura profesional se sitúa en parámetros de confianza con la persona acompañada. La conversación y el protagonismo del alumnado es determinante en un ejercicio de respecto a los derechos personales y a la facilitación de espacios de empoderamiento.

La planificación pedagógica, frecuentemente ausente en las AFD, facilita escenarios en los que la norma tome un significado educativo que sea comprendido por el alumnado de los cursos. La estrategia utilizada facilitó la configuración de un ambiente favorecedor del aprendizaje y la implicación del alumnado en la consecución de las metas. La educación social facilita respuestas adaptadas a las necesidades del alumnado con mayores dificultades de carácter social. Sería conveniente generalizar la incorporación de educadores y educadoras sociales a las formaciones para el empleo.

Referencias

- Arnau-Sabatés, L. & Guilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185–191. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.03.027
- Comasólvias, A., Sala-Roca, J., & Marzo, T.E. (2018). Los recursos residenciales para la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados. *SIPS-Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. Doi: 10.7179/PSRI_2018.31. 10
- Fernández-Simo, D. & Cid, X.M. (2016). La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *RES, Revista de educación social*, 23, 15-27. Recuperado de www.eduso.net/res/revista/23
- Figuera, P., Freixa, M. & Venceslao, M. (2012). Factores de riesgo y abandono escolar prematuro: un estudio de caso para la mejora educativa. *Revista contrapontos-Electrónica*, 12(2), 136-144. Recuperado de <http://www.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3453/2238>
- Martínez, X. (2013). Juventud, Desempleo y Utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía. *Innovación Educativa*, 13(61), 11-19. Recuperado de <http://www.oei.es/mx16.htm>
- Olson, A., Scherer, D. G., & Cohen, A. L. (2017). Decision-making skills of emerging adults aging out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 82, 81-86. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.09.023

- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez Serranoy y A. De-Juanas (coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 43-55). Madrid: UNED.
- Serrano, A., Fernández, C.J. & Artiaga, A. (2012). Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo. *Revista Española de Investigación Sociológica, REIS*, 138, 41-62. Recuperado de www.redalic.org/articulo.oa?id=99724687003
- Toblin, R., Schwartz, D., Gorman, A. & Abou-Ezzeddine, T. (2005). Socialcognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346. Recuperado de eric.ed.gov/?id=EJ697914

CONCLUSIONES

Àngela Janer

Las diferentes comunicaciones presentadas en este grupo han girado entorno 3 temáticas:

1. Intervenciones socioeducativas enfocadas a reducir el fracaso y el abandono escolar, promover la inserción laboral de los jóvenes, potenciar aquellos factores claves para conseguir una emancipación exitosa de los jóvenes tutelados, aumentar su bienestar, la relación con el educador y la educadora, la transición a la vida adulta.
2. El ocio como aspecto relevante para los jóvenes vulnerables por su alto potencial para estimular la participación social y canalizar la intervención socioeducativa.
3. Las TIC como forma de socialización, construcción de la identidad de los jóvenes y la prevención e la violencia.

A partir de la reflexión sobre el papel del educador y educadora en estos contextos complejos, inciertos, cambiantes y ambiguos, las conclusiones extraídas se centran básicamente en 2 puntos clave:

- La perspectiva subjetiva de los jóvenes. Es importante analizar la autopercepción que tienen los jóvenes tutelados y extutelados sobre aquellos factores, aquellas personas y acciones que han sido determinantes para su desarrollo personal, su bienestar, su emancipación exitosa. En diferentes estudios realizados y presentados a través de las comunicaciones, se ha observado que, en varios aspectos, la percepción de la situación es diferente entre los jóvenes y los educadores y educadoras. Por ejemplo, la percepción que tienen los profesionales sobre el tiempo que dedican los jóvenes al ocio digital es mucho mayor que la autopercepción que tienen los mismos jóvenes.
- La necesidad de juntar esfuerzos, de crear redes de trabajo con todos los profesionales que están trabajando con jóvenes tutelados y extutelados. El sistema es capaz de ayudar a los jóvenes que ya tienen un cierto bagaje, una cierta resiliencia para salir de la situación en la que están, pero ¿qué pasa con los jóvenes que no tienen esta capacidad? ¿Qué recursos ofrecemos para aquellos jóvenes que salen del centro con 18 años? En este sentido, es necesario juntar esfuerzos para desarrollar una buena estructura de oportunidades, para ubicar correctamente cada recurso para potenciar y mantener la red social de éstos jóvenes y ofrecerles el máximo apoyo en toda su trayectoria y transición a la vida ayuda.

SISTEMA PENITENCIARIO

1. La intervención socioeducativa en situación de drogodependencias. Estudio de casos de mujeres reclusas y profesionales en la Prisión de Granada.

Rubén Burgos Jiménez, Universidad de Granada, rubenbj@ugr.es

Elisabeth Moles López, Universidad de Granada

Maribel Rivera López, Universidad de Granada

Palabras clave

Intervención socioeducativa, Prisión, Género, Drogodependencias, Reinserción social.

Introducción

Las prisiones surgen como establecimientos destinados al cumplimiento de la pena de toda persona condenada. Estos espacios no solo se presentan como entidades funcionales del sistema, también son un contexto de socialización, reeducación y tratamiento para facilitar la reinserción de la persona (Añaños, Fernández-Sánchez y Llopis, 2013). Sin embargo, a pesar del avance social en materia de igualdad, los centros penitenciarios suponen un ambiente de exclusión y el reflejo de las desigualdades en las mujeres.

La masculinización es una problemática no solo es evidente por su alto porcentaje poblacional, sino también porque se registra un incremento de la población reclusa femenina en los últimos años. En marzo de 2019 la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias establece que el 7,67% son mujeres. Asimismo, se observa diferencias en el tratamiento y en los programas de intervención socioeducativa (Añaños, 2013; Villagrà y otros, 2011).

Concretamente, en el caso de las drogodependencias en este colectivo, existe mayor estigma social, estereotipos y discriminación (De Miguel, 2015), entre otros, porque la prisión se centra en el perfil neutro de hombre drogodependiente, enfocando los programas en términos generales masculinos e ignorando todas las necesidades y características de las mujeres en situación de consumo. Esto da lugar todo tipo de dificultades para la deshabituación de las sustancias, el fomento de las habilidades sociales y comunicativas, el desarrollo de las competencias y, para la reinserción sociolaboral.

La Educación Social se presenta como la principal herramienta para abordar colectivos minoritarios o en riesgo de exclusión social. Así, los/as educadores/as y pedagogos/as deben conocer esta realidad y formarse para poder abordarla con profesionalidad. Facilitar el bienestar integral de todo interno es el principal objetivo de los profesionales pertenecientes al contexto penitenciario, por lo que se requiere de una correcta perspectiva de género.

Objetivo(s)

Analizar la intervención socioeducativa y de tratamiento en mujeres reclusas drogodependientes en relación con la perspectiva de género y su proceso de tránsito hacia la libertad.

Metodología

Esta investigación es un estudio cualitativo descriptivo, centrado en un enfoque observacional para la medición y registro del objeto de estudio.

La población total de mujeres reclusas en el Centro Penitenciario de Granada es de 174, obteniendo una muestra de 20 mujeres reclusas que estén o hayan experimentado situación de drogodependencias mediante un muestreo no probabilístico intencional y al azar. Por otro lado, se cuenta con 10 profesionales de dicho centro, elegidos de manera no intencional, no probabilística y al azar. Estos profesionales pertenecen a distintos ámbitos y espacios, ofreciendo una gran diversidad de opiniones y perspectivas. En concreto, se tratan de 6 hombres (60%) y 4 mujeres (40%), siendo una muestra equitativa en género. La selección de este centro se debe a criterios de cercanía y disponibilidad.

El principal instrumento utilizado es el registro de observación semiestructurado y la entrevista de carácter informal. En concreto, se matiza en el tipo de tratamiento recibido, en la situación toxicómana de las mujeres, en la calidad de vida, y en la convivencia y trato con los profesionales. Cada entrevista fue recogida en el diario de campo y transcrita para pasar a su posterior codificación e interpretación.

Los datos de las mujeres reclusas han sido recogidos en el módulo sociocultural del Centro Penitenciario de Granada, destinado a impartir todo tipo de programas e intervenciones socioeducativas tanto a hombres como a mujeres. Los profesionales fueron abordados en despachos o espacios vacíos, ofreciendo comodidad y confidencialidad.

Resultados

Las drogadicciones se presentan como un factor fundamental y relacionado con la delincuencia femenina, ya que 8 de 10 profesionales (80%), la señalan como una necesidad muy presente en este colectivo. Además, estos profesionales comentan que el consumo es una de las principales razones de conflictos entre reclusos, tanto para hombres como mujeres. Sin embargo, solo 4 mujeres, (20%) tienen abierta disposición para hablar sobre consumo, coincidiendo con García (2016) en la gran estigmatización y exclusión que reciben estas mujeres, lo que genera vergüenza y escasas expectativas de futuro.

Todas las reclusas entrevistadas (100%) presentan consumos de hipnosedantes y cannabis, mientras que la cocaína es mencionada por 1 interna (5%) de forma esporádica. Asimismo, el 40% de los profesionales argumentan que estas sustancias son conseguidas principalmente en las comunicaciones con familiares, vis a vis, permisos de salida y por el personal cercano.

En cuanto al tratamiento de estas adicciones, el 70% de los profesionales y el 80% de las internas declaran una falta de intervenciones que cubran sus necesidades en base a su situación de consumo. Concretamente, se habla de una falta de intervención en maternidad, abuso sexual, prevención de consumo y resolución de conflictos, a pesar de ser necesidades principales en este tipo de perfiles. A pesar de esto, la población masculina si cuenta con un programa de prevención y tratamiento de abuso sexual, dejando una clara carencia hacia las mujeres internas

De acuerdo con los profesionales entrevistados, en el centro se trabaja la desintoxicación fundamentalmente a través del programa de deshabitación, impartido en el módulo terapéutico, un espacio masculino destinado a la desintoxicación. El programa de intercambio

de jeringuillas no es aplicado debido a una reducción de los consumidores de drogas por vía intravenosa, mientras que los programas de prevención y educación para la salud y de preparación para la vida en libertad son adaptados de manera transversal en el programa de deshabitación.

Sin embargo, dicho programa está orientado a cubrir las carencias masculinas, ya que 2 de los 10 profesionales (20%) declara que la intervención mixta es un obstáculo que produce distracción y fracaso. Por esto, todas las acciones de este programa están enfocadas al hombre; mientras que la mujer solo acude a revisiones semanales con el equipo sanitario y a actividades puntuales grupales, donde se controla la dosis de fármacos recetados y otros controles-test de consumos.

Conclusiones

Existe una falta de intervención específica y completa en el tratamiento de drogodependencias en mujeres reclusas, así como de escasos o únicos módulos terapéuticos, además de pocos programas destinados a mujeres.

El 50% de los profesionales hablan de una falta de espacio físico debido a su baja presencia en prisión, que condiciona negativamente su situación. Sin embargo, el 20% de los profesionales declaran que las terapias mixtas son un obstáculo que dificulta las intervenciones, limitando el acceso de la población femenina a controles y diagnósticos médicos esporádicos ni tampoco existen programas propios para ellas. No obstante, la SGIP registra en marzo de 2019 que el 23,7% de la población femenina reclusa fue penada por delitos relacionados con droga, lo que evidencia una relación entre la delincuencia femenina y las drogodependencias.

Esta carencia de intervenciones provoca que el 70% de los profesionales y el 80% de las mujeres reclusas afirmen que sus necesidades no son cubiertas. Lo que genera además consumo de estupefacientes en el propio Centro Penitenciario. A pesar de que las drogas es un tema estigmatizado, el 20% de las mujeres hablan de consumo de cannabis e hipnosedantes recetados, mientras que la cocaína sólo es mencionada por el 5% de las mujeres. Estas sustancias son obtenidas mediante las comunicaciones internas, en los permisos de salida y mediante la relación con el personal del centro.

Por todo, se evidencia una falta de atención en el tema en las políticas de Estado, de la misma institución y en la sensibilización de los profesionales de prisión en cuanto a la dotación de medios, recursos, programas y en la atención de las necesidades y carencias de las mujeres en situación de drogodependencias y, su consecuente coherente intervención socioeducativa.

Agradecimiento: Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+I: *“Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad” (REINAC)*, Ref. EDU2016-79322-R; financiado por: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno español (MINECO), Agencia española de Investigación (AEI) y Feder, 2016-2019.

Referencias

Añaños, F, Fernandez-Sánchez, M & Llopis, J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión: una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (22), 2-16.

- De Miguel, E. (2015). Mujeres usuarias de drogas en prisión. *Práxis sociológica*, (19), 141-159.
- García, M. (2016). *Redes de apoyo y entornos sociofamiliares en mujeres reclusas: análisis de las relaciones con las drogas, el acompañamiento en prisión y los procesos hacia la reinserción social* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2019). Estadística penitenciaria: Distribución de la población reclusa por sexo. Recuperado el 3 de septiembre de 2019 de:
<http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html?r=m&adm=TES&am=2019&mm=3&tm=GENE&tm2=GENE>
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (Sin Fecha). Estadística penitenciaria: TIPOLOGÍA DELICTIVA DE LA POBLACIÓN RECLUSA PENADA LEY ORGANICA 10/1995, de 23 de Noviembre, del CODIGO PENAL . Recuperado el 3 de septiembre de 2019 de:
<http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html?r=m&adm=TES&am=2019&mm=3&tm=TIP1&tm2=GENE>
- Villagrà, P., González, A., Fernández, P., Casares, M., Martín, J., & Rodríguez, F. (2011). Perfil adictivo, delictivo y psicopatológico de una muestra de mujeres en prisión. *Adicciones*, 23(3), 219-226.

2. O contributo do pronatec prisional para a inclusão - um estudo de caso no presídio estadual de júlio de castilhos, rs, Brasil.

Paulo Delgado, InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Porto, pdelgado@ese.ipp.pt

Maria Lúcia Viana Cardoso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar

Palabras clave

Pronatec, Prisional, Educação profissional, Remição da pena, Ressocialização.

Introducción

A ressocialização de apenados é uma demanda premente e que tem como finalidade primordial viabilizar aos presos as mínimas condições para recomeçarem suas vidas, quando em liberdade (Barba, Morán, & Cruz, 2017). Neste contexto, percebe-se a real importância de ações inclusivas, voltadas à educação e ao trabalho, propiciadas pela administração do sistema carcerário, com vistas à redução das penas e preparo dos apenados para sua reintegração em sociedade (Julião, 2016). Trata-se de uma temática “invisível” aos olhos de grande parte da população, o que se constata ao auferir o quantitativo reduzido de estudos na área, o pouco interesse social e a realidade percebida, fatores que por si só já corroboram a necessidade de se debater o papel da educação e da educação social na política de execução penal de forma mais aprofundada, quer seja pelo meio acadêmico, quer seja pelos órgãos governamentais e a sociedade (Del Pozo & Añños-Bedriñana, 2013) . O presente trabalho estuda a realidade de um grupo de apenados que tiveram a oportunidade de se qualificar durante o cumprimento de suas penas, por meio de um programa federal de educação profissional, dentro de uma perspectiva de permitir a remição de pena e facilitar a ressocialização dos mesmos. A pesquisa se deteve na situação dos alunos matriculados nos cursos do Pronatec Prisional ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) – Campus Júlio de Castilhos nas dependências do Presídio deste município.

O Pronatec tem como base legal a Lei nº 12.513 (Brasil, 2011) e foi criado com o intuito de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e encaminhar os estudantes concluintes ao mercado de trabalho.

O Pronatec - Sistema Prisional foi instituído em 2013, mediante acordo de cooperação celebrado entre os Ministérios da Justiça e da Educação. Assim, no ambiente prisional, além de cursos EJA (Educação de Jovens e Adultos), tem sido frequente a realização de cursos de formação inicial e continuada (FIC), que duram de 3 a 4 meses e que exigem ensino fundamental incompleto.

A inserção do IFFar no segmento prisional, via Pronatec, iniciou-se de forma experimental com a oferta de duas turmas no município de Júlio de Castilhos, em momentos distintos (2015 e 2016), vindo a formar aproximadamente 30 alunos de um total de 40 matriculados. A oferta ocorreu a partir de dois cursos FIC, em 2015 foram 20 alunos matriculados no curso de

Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão e em 2016, mais 20 alunos para o curso de Pintor de Obras Imobiliárias, vindo a concluir quinze em cada turma (Sistec, 2017).

Objetivo(s)

A pesquisa visou coletar informações sobre a oferta de cursos do Pronatec no âmbito do sistema prisional, dentro da perspectiva dos vários atores envolvidos no Programa, com vistas a obter subsídios para averiguar se a ação foi exitosa e se de fato colaborou para a formação e ressocialização dos beneficiados do Programa.

Metodología

O estudo empírico transcorreu a partir de pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas e questionários. Em relação aos apenados, procurou-se traçar o perfil deste público, averiguar a situação deles e suas pretensões após adquirirem liberdade, ainda que provisória, aplicando um questionário simples e com perguntas diretas e respostas de múltipla escolha.

Foram entrevistados onze profissionais, o que equivale a 65% da estimativa inicial, e nove apenados responderam ao questionário, totalizando dezenove pessoas, uma vez que um dos apenados contribuiu com ambas as ferramentas. Foi difícil localizar e contatar os ex-professores, uma vez que todos foram convidados por e-mail, mas apenas dois responderam e contribuíram para a pesquisa. De um total de quarenta matriculados, frequentaram e concluíram a formação vinte e nove apenados. Destes, seis participaram dos dois cursos, obtendo-se somente vinte e três indivíduos aptos a responder o questionário. Considerando que dez deles se disponibilizaram a contribuir para a pesquisa, entre entrevistas e questionários, obteve-se 43,48% de adesão. No que diz respeito à Coordenação do Pronatec, servidores penitenciários e professores, as entrevistas foram realizadas no Presídio, no IFFar (Campus Júlio de Castilhos e Reitoria) e em locais públicos (ex-professores), em datas previamente agendadas, conforme disponibilidade dos entrevistados.

Resultados

O processo de implantação dos referidos cursos se deu a partir de adaptações mínimas/básicas que não alterassem sobremaneira a rotina do presídio e que transcorreram de forma tranquila, pois houve cooperação de todas as partes envolvidas. O IFFar fez as aquisições de material de consumo, tintas, etc. necessários para as aulas, e a Administração do Pejuli disponibilizou local para servir como sala de aula, bem como posteriormente facilitou o acesso às galerias para aulas práticas, sempre conciliando com as questões de segurança. Algumas dificuldades e obstáculos foram relatados pelos servidores penitenciários, especialmente no que diz respeito às solenidades de formatura, tendo em vista a questão da mobilização de um grande número de agentes e de questões de segurança que viabilizassem a escolta e acompanhamento dos formandos até o local do ato solene. Já os professores, ao serem inquiridos sobre condições exigidas para as aulas serem ministradas em um ambiente prisional, relataram a necessidade de pequenos ajustes na preparação e metodologia das aulas práticas, respeitando as regras de segurança, mas nada que pudesse interferir no desempenho do curso. Do ponto de vista dos servidores do Pejuli, foi criado um ambiente propício às aulas, permitindo que os professores se adaptassem com facilidade a um ambiente até então desconhecido pela maioria deles.

Nas respostas apuradas nos questionários, todos os apenados declararam estar cientes de que o estudo também proporciona a remição de pena, que participar de cursos profissionalizantes dentro da prisão facilita a reinserção no mercado de trabalho e que ter frequentado tais cursos gerou mudanças de comportamento ou gerou expectativas para seu futuro. Relatam os apenados entrevistados que ambos tiveram, em média, 15 dias de remição de pena em cada curso concluído. Questionados sobre eventuais dificuldades enfrentadas durante os cursos, o fato de alguns não saberem ler e escrever direito, tendo que ter auxílio dos professores para acompanhar o restante da turma, foi um dos apontamentos verificados.

Cumpram também destacar a satisfação reportada pelos professores ao ministrarem aulas para apenados, pois os professores entrevistados relataram que havia expectativa tanto da parte deles quanto dos alunos, mas também uma certa apreensão, tendo em vista se tratar de um ambiente peculiar e um público restrito, que até então não tinham tido contato. Apesar disso, disseram que a relação professor-aluno foi muito satisfatória.

É possível igualmente inferir que os cursos até então ofertados atenderam aos anseios dos apenados e de fato estão vinculados às áreas que demandam mais mão-de-obra qualificada, o que pode ser um indicativo de que as escolhas de cursos foram acertadas, vindo a atender uma demanda crescente (Nascimento, 2009).

Por fim, foi perguntado aos apenados se eles concordavam que a educação poderia transformar a vida de um detento, a resposta afirmativa foi unânime e conduzem ao entendimento de que a oferta de cursos no Presídio de Júlio de Castilhos foi muito bem recebida pelos apenados e os tornaram mais esperançosos de que haverá uma nova chance para eles enquanto indivíduos, em sociedade.

Conclusiones

É possível aferir que as políticas públicas vinculadas à educação em ambientes prisionais são imprescindíveis para que indivíduos privados de liberdade estejam preparados para um recomeço em sociedade (Araújo & Borjes, 2000). O presente estudo só veio a corroborar esta necessidade e a constatação de uma receptividade positiva em relação a este tipo de iniciativa, por parte dos apenados. Constatou-se, por conseguinte, que a oferta educacional existente no sistema prisional ocorre em número insuficiente para atender à demanda: esta não acompanha o crescimento da população carcerária. Disto surge a necessidade de um maior aporte de investimentos governamentais que fomentem ações educacionais no ambiente prisional, por meio de uma educação inclusiva que contemple um maior número de apenados e que, de fato, prepare-os para uma efetiva ressocialização.

Referencias

- Araújo, M., & Borges, D. (2000). Globalização e Mercado de Trabalho: educação e empregabilidade. *Organizações & Sociedade*, v. 6, n. 17.
- Barba, M., Morán, C., & Cruz, M. (2017). *Animación Sociocultural en prisión*- Madrid: Editorial Popular.
- BRASIL (2011). Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília: Diário Oficial da União.

- Del Pozo, F., & Añaños-Bedriñana, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: De onde venimos e hacia donde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24, 47-69.
- Julião, E. F. (2016). “Escola na ou da prisão?” *Cad. Cedes*, v.36, n. 98, p-25-42, jan-abr, 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.
- Nascimento, A. (2009). *A Formação Profissional nas Prisões: o curso de Jardinagem EFA B3*. Dissertação de Mestrado, FPCEUL, Lisboa: Portugal. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/920>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- SISTEC (2017). Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. Brasília/DF: Brasil. Disponível em <<http://sistec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

3. Los módulos de respeto en prisión como programa socioeducativo⁸.

Diego Galán Casado, Facultad de Educación y Salud, Universidad Camilo José Cela, dgalan@cjc.edu.es

Fanny T. Añaños, Dpto. de Pedagogía / Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ), Universidad de Granada, fanntab@ugr.es

María del Mar García-Vita, Dpto. Pedagogía, Universidad de Granada, marvita19@hotmail.com

Palabras clave

Módulos de Respeto, Reinserción, Programa socioeducativo, Prisión.

Introducción

El artículo 25.2 de la Constitución establece que las penas privativas de libertad, irán orientadas a la reeducación y reinserción social. Íntimamente relacionado con el principio anterior, encontramos la Ley Orgánica General Penitenciaria, donde en su artículo 59, se determina que el tratamiento penitenciario tendrá como finalidad conseguir que el interno aprenda y asuma su papel ante la sociedad, respetando la ley penal y trabajando a su vez el auto respeto sobre sí mismo y su responsabilidad en todos los niveles.

Estas premisas legislativas, nos muestran como la prisión constituye desde “la misma legislación un proyecto educativo y no sólo de castigo” (Gil, 2010, p.49) dentro de un contexto cuya principal finalidad es reconstruir vidas, dotar de habilidades, destrezas, capacidades y actitudes a personas que una vez abandonen la prisión, necesitan ser dueñas de sí mismas para participar de forma crítica, autónoma y emancipada en la sociedad (Añaños-Bedriñana, Fernández-Sánchez y Llopis, 2013; Martín, Vila y de Oña, 2013).

El principal problema que encontramos es que en la práctica existe una evidente ausencia de profesionales específicos desde una perspectiva educativa. Actualmente, la figura del educador, es cubierta por concurso interno entre los propios funcionarios de vigilancia (Del Pozo y Añaños, 2013), generando posibles dificultades en el proceso reinsertador del interno, por estar ausentes figuras tan importantes (pedagogos/as, educadores/as sociales...) para conseguir que la pena privativa de libertad sea un proceso integral que fomente la salida al exterior en condiciones óptimas.

Por todo ello, la aparición de unos entornos residenciales específicos dentro de prisión, denominados Módulos de Respeto, pueden favorecer el proceso reeducador y rehabilitador del interno/a, además de ser complemento a otros programas y actividades disponibles en los entornos privados de libertad. Los Módulos de Respeto, son “un sistema de organización de la vida en prisión que ha demostrado ser útil, realista y generalizable para la consecución de los objetivos terapéuticos, formativos, educativos y de convivencia” (Belinchón, 2011,

8. Agradecimiento: Este Trabajo se enmarca en el proyecto I+D+I: “Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad”(REINAC) Ref. EDU2016-79322-R; financiado por: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno espanyol (MINECO), Agencia Española de Investigación (AEI) y Feder, 2016, 2019

p.11). El primer Módulo de Respeto que se abrió fue en el Centro Penitenciario de Mansilla de las Mulas (León), en el año 2001 y actualmente se encuentra presente en todas las prisiones del territorio nacional.

Objetivo(s)

Conocer las posibilidades socioeducativas de los Módulos de Respeto a partir del análisis de su funcionamiento.

Argumentación

Los Módulos de Respeto, se caracterizan por ser entornos libres de drogas, lo que favorece a los internos/as con algún tipo de adicción y a su vez, evita prácticas ilegales que potencian la subcultura carcelaria. Además, el número de reclusos/as que conviven en el Módulo de Respeto, es significativamente inferior que en otros módulos ordinarios, lo que permite evitar la sobreocupación y generar condiciones estructurales que permitan mejorar “la calidad de vida de la persona en el contexto en el que habita o interactúa” (Añaños-Bedriñana y García-Vita, 2017, p.111).

Respecto al acceso a este recurso, se caracteriza por ser absolutamente voluntario (Dirección General de Instituciones Penitenciarias, 2007), donde el/la interno/a debe querer formar parte del programa. Esta intencionalidad, nos muestra como el/la recluso/a que accede al módulo, pretende convivir en un espacio más normalizado dentro de prisión que, como veremos a continuación, se sustenta en la participación activa.

Tras el ingreso, la persona será asignada a un determinado grupo de trabajo, cuya principal función será llevar a cabo diferentes tareas para el correcto funcionamiento del mismo (Galán y Moraleda, 2019). El mero hecho de que el/a interno/a, mantenga una rutina diaria, le permite no solo conseguir que la vida en prisión sea más amena, sino además, adquirir un conjunto de hábitos que podrán ser extrapolados al mundo exterior, una vez obtenga la libertad. Algo parecido pasa con las actividades, otro elemento fundamental del funcionamiento de esta estructura modular. Cedón, (2011) refiere que es primordial que durante su desarrollo, el interno/a no realice la actividad sin más, ya que sería improductivo, por ello se deben favorecer que las condiciones en la ejecución de las mismas estén en consonancia con aspectos tan necesario para preparar la vida en libertad como son la puntualidad y la responsabilidad.

Por otra parte, los Módulos de Respeto, se caracterizan por la presencia de órganos de participación (Belinchón y García Casado, 2014) que permiten al interno/a, poder participar de manera directa en el correcto desarrollo del programa. Desde asambleas diarias donde se comparte impresiones para mejorar el funcionamiento del módulo, hasta diferentes comisiones encargadas de ayudar al resto de compañeros/as en determinadas cuestiones (Comisión de Ayuda Legal) o mediar entre los problemas que puedan surgir (Comisión de Convivencia), hacen de esta estructura modular, un lugar donde la persona siente que tiene un papel importante y una capacidad mayor de formar parte de su propio proceso rehabilitador.

En relación a la evaluación, los internos/as son regularmente valorados (diaria y semanal) por parte de los profesionales. Este proceso, permite al interno/a ser consciente de su contribución en el módulo y a su vez, mejorar su desempeño diario en el caso de que las

evaluaciones no sean positivas. En ambos casos, este sistema pretende ser una motivación para favorecer la implicación activa y además, no debemos olvidar que revierte en “un sistema de recompensas establecidas en el Art. 263 del RP: comunicaciones especiales y extraordinarias adicionales, permisos de salida, becas de estudio, prioridad en la participación en salidas programadas, notas meritorias, etc.” (Valderrama, 2016, p.38).

Por último, no podemos olvidar a los funcionarios que desarrollan su labor en estos entornos. Fernández-Millan y Pérez-García (2019) en un estudio sobre la percepción de los profesionales que trabajan en los Módulos de Respeto de los centros penitenciarios andaluces, resaltaron que el hecho de que confíen en su funcionamiento es un elemento primordial para su correcto desarrollo. Estos resultados, están en consonancia con las reflexiones de Galán (2015) donde se constata la buena valoración que los propios internos/as hacen de las personas que trabajan en el programa.

Conclusiones

Los Módulos de Respeto, suponen una alternativa a las carencias socioeducativas existente en prisión, debido a la ausencia de profesionales específicos en este campo y a la escasez de programas de intervención con contenidos y procesos con fines realmente educativos y emancipadores orientados a la reinserción social real. Por todo ello, es necesario seguir promoviendo este tipo de entornos, ya que la persona privada de libertad no solo convivirá en mejores condiciones durante su condena, sino además, podrá adquirir y/o desarrollar una serie de competencias, potenciales, actitudes, rutinas, valores, etc., que pueden favorecer su autonomía y su inserción social de manera más efectiva, en el que la perspectiva de género es una cuestión importante.

Referencias

- Añaños-Bedriñana, F. T. & García-Vita, M. M. (2017). ¿Desarrollo humano en contextos punitivos? Análisis socioeducativo desde las vulnerabilidades sociales y el género. *Revista Criminalidad*, 59(2): 109-124.
- Añaños-Bedriñana, F.T., Fernández-Sánchez, M.P. & Llopis Llácer, J.J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 13-28.
- Belinchón Calleja, E. & García Casado, H. (2014). MDR: El sistema de grupos. Las comisiones y órganos de participación, la evaluación. En A. De-Juanas (Coord.), *Educación social en los centros penitenciarios* (pp.177-207). Madrid: UNED.
- Cedón Silva, J.M. (2011). Las Actividades. En J.M. Cedón Silva, E. Belinchón Calleja y H. García Casado, *Módulos de respeto. Manual de aplicación* (pp. 99-109). Madrid: Ministerio del interior. Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/MdR_Manual_de_aplicacixn_acc.pdf
- Constitución Española (1978). Publicada en BOE de 29 de diciembre de 1978.
- Del Pozo, F. & Añaños, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24, 1, 47-68.

- Dirección General de Instituciones Penitenciarias (2007). *Módulo de respeto. Módulos penitenciarios para la mejora de la convivencia*. Valdemoro: Ministerio del Interior. Recuperado de http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/Modulo_Respeto_baja.pdf
- Fernández Millán, F. & Pérez-García, P. (2018). La opinión de los profesionales de los centros penitenciarios de Andalucía sobre los módulos de respeto. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 169-182.
- Galán Casado, D. & Moraleda Ruano, A. (2019). Análisis de la realidad penitenciaria: los módulos de respeto como medio para favorecer la reinserción social. En S. Carrascal Domínguez (Dir.), *Educación y transformación social y cultural* (pp. 51-60). Madrid: Universitat.
- Galán Casado, D. (2015). *Los módulos de respeto: una alternativa al tratamiento penitenciario*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista española de pedagogía*, 68(245), 49-64.
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria.
- Martín Solbes, V.M., Vila Merino, E.S. & de Oña Cots, J.M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas, *Revista de Educación*, 360, 16-35.
- Valderrama, P. (2016). Los módulos de respeto en las cárceles, una revisión desde la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 22, 29-49.

4. El papel de la Pedagogía social en el sistema penitenciario y la reinserción postpenitenciaria.

Núria Fabra, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social. Universitat de Barcelona, nfabra@ub.edu

Miquel Gómez, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social. Universitat de Barcelona, mgomez@ub.edu

Carles Vila, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social. Universitat de Barcelona, carlesvilamumbriu@ub.edu

Asun Llena, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social. Universitat de Barcelona, allena@ub.edu

Palabras clave

Pedagogía Social, Desistimiento, Rehabilitación, Reinserción postpenitenciaria

Introducción

Las políticas de ejecución penal son una política social relevante, con efectos en la seguridad y la cohesión social. Todos los estudios internacionales demuestran que las políticas penales más efectivas son aquellas que están orientadas a la comunidad. Por ello cuando hablamos de políticas penales no hablamos exclusivamente de prisiones, sino de un compendio de servicios que de forma complementaria dan respuesta a las infracciones penales. Incluimos los servicios de atención a las víctimas del delito, los servicios de mediación y reparación penal, la ejecución penal en la comunidad y el cumplimiento de medidas de privación de libertad. En España, como en la mayor parte de países desarrollados, disponemos de un marco regulativo diferenciado para los menores de edad, a quienes se aplica la ley 5/2000 de responsabilidad penal del menor y para la población adulta (mayores de 18 en la comisión del delito) a quienes se aplica el código penal.

Por otro lado, cabe mencionar que Cataluña es la única comunidad autónoma del Estado que, en cumplimiento del Estatuto de Autonomía, tiene plena competencia en materia de ejecución penal, desarrollando un modelo propio de justicia juvenil, de atención a las víctimas del delito y de ejecución penal de la población adulta.

Objetivo(s)

Presentamos una reflexión sobre el papel de la Pedagogía social en los servicios penitenciarios del sistema penitenciario catalán. Tomando las palabras de Lorenzo, Aroca y Alba (2013) y como también reclaman Garrido (1988) o Gil (2010), reivindicamos un modelo de intervención educativo comunitario en prisiones. Defendemos que la necesaria transformación del modelo de rehabilitación basado en la reinserción no debe solo fundamentarse en los estudios realizados desde la Psicología y la Criminología, sino que deben incorporarse estudios de Pedagogía comunitaria, tal como señala Morata (2014).

Reivindicamos mayor protagonismo de la Pedagogía social en el sistema penitenciario, no solo como planificador de la animación sociocultural o la formación, orientación e inserción profesional, sino como núcleo del diseño de la intervención penitenciaria orientada a la

rehabilitación y la reinserción de las personas que cumplen y han cumplido medidas penales de privación de libertad.

Argumentación

Contexto penitenciario: el modelo de rehabilitación de Cataluña

El sistema penitenciario es un elemento relevante de las políticas de ejecución penal, que tiene la misión de dar cumplimiento al artículo 25.2 de la Constitución española: “*Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados*”. Con este mandato constitucional, y a partir de la asunción de competencias por parte del gobierno autonómico de Cataluña en materia de ejecución penal, se desarrolla un modelo propio de servicios penitenciarios, posteriormente recogido en el Modelo de rehabilitación de las prisiones catalanas.

Dicho modelo se basa en la aplicación de un modelo cognitivo conductual que se basa en la aplicación de sistemas de evaluación y atención basados en el riesgo de violencia: el modelo de riesgo, necesidad y responsividad. El instrumento RisCanvi es una herramienta de evaluación del riesgo de reincidencia delictiva violenta, el riesgo de violencia intrainstitucional, el riesgo de violencia autodirigida y el riesgo de quebrantamiento de condena. Es lo que posteriormente será definido como el modelo del triple riesgo delictivo descrita por Redondo (2008) que se basa en la combinación del análisis de factores personales, del apoyo social y la oportunidad delictiva como elementos claves de intervención.

Desde este enfoque se define un modelo de rehabilitación multidisciplinar desde la Criminología, la Psicología, la Educación social y el Trabajo social, llevándose a cabo actividades y programas grupales e intervenciones individuales a través de tutorías (*Programa marco de organización curricular, PMOC*). Cada penado/a dispone de un *Programa individual de tratamiento (PIT)* que es revisado semestralmente aplicando el *Sistema d'avaluació motivacional (SAM)*.

Los centros penitenciarios disponen de escuela de formación de adultos, con la posibilidad de cursar programas de formación y alfabetización reglados, y de centros de salud y servicios de atención a las drogodependencias y la salud mental. También disponen de servicios de formación ocupacional del Centro de Iniciativas para la Reinserción (CIRE), un ente autónomo del Departamento de Justicia encargado de la gestión y aplicación de programas para las personas que cumplen medidas penales.

Esta compleja estructura de servicios penitenciarios sitúa las actuales prisiones en un modelo de gobernanza participativa, donde la dirección del centro penitenciario debe coordinarse con servicios externos que se prestan dentro de los muros penitenciarios. También debemos señalar las entidades sociales del tercer sector que a través de programas de gestión delegada y de actividades de voluntariado prestan programas en prisión y en medio abierto penitenciario. Podemos afirmar que el modelo de rehabilitación no es exclusivo del sistema penitenciario, sino un ejercicio de corresponsabilidad entre múltiples agentes.

En este entramado de servicios y programas existen dos figuras profesionales consolidadas: los educadores sociales y los pedagogos. Los primeros participan del programa de acogida, la intervención individual y grupal, en coordinación con psicólogos y otros profesionales, siendo

agentes relevantes en los programas de motivación, habilidades sociales o resolución de conflicto. Los segundos evalúan las necesidades formativas y son los responsables de la coordinación y derivación de los internos al CIRE para diseñar y aplicar los programas de formación e inserción laboral. También suelen asumir, unos u otros, la coordinación de programas de voluntariado y de los monitores de actividades lúdico-deportivas, artísticas y culturales.

Nuevos retos del sistema penitenciario: una oportunidad para la pedagogía social

Hasta el presente se ha desarrollado un modelo de rehabilitación dotado de programas de atención individuales y grupales de calidad, realizándose diversas investigaciones desde el Centro de Estudios Jurídicos Especializados (CEJFE) para evaluar y mejorar la intervención dentro de prisión. Pero en los últimos años el sistema penitenciario catalán está viviendo una nueva transformación, capitalizada por un proyecto estratégico que se ha desarrollado en colaboración con las entidades sociales en el marco de la Mesa de participación social de la ejecución penal (TPS). Se trata del Modelo de participación y convivencia, un sistema de gobernanza participativa de las prisiones basado en la participación de los internos, sus familias y los profesionales. Este modelo considera que la vida dentro de prisión es una oportunidad para la formación y ejercicio de la ciudadanía responsable. Así, orienta la acogida y vida penitenciaria hacia la motivación y la participación tanto en la mejora de vida individual como colectiva, rompiendo los sistemas tradicionales de vigilancia y castigo en favor de nuevos modelos de corresponsabilidad colectiva, dinamización cultural y social y mediación y resolución de conflictos. Es una evolución del modelo de respeto y convivencia aplicado en algunas prisiones estatales y aplicado anteriormente en el centro penitenciario de Lledoners (Catalunya). El Modelo de participación y convivencia es de aplicación general, extendiéndose de forma progresiva a las diferentes unidades de convivencia de todos los centros penitenciarios de Cataluña.

Por otro lado, se está trabajando en el plan de apoyo a la finalización de medida penal, revisándose el actual sistema de atención penitenciario para disminuir las consecuencias de la estancia penitenciaria y orientar la intervención individual y grupal a la salida de prisión y la preparación de la vida comunitaria.

Conclusiones

Consideramos que la evolución del modelo de rehabilitación se basa en la nueva orientación hacia la Pedagogía comunitaria aportada desde el modelo de participación y convivencia y el apoyo a la finalización de medida penal. Estas dos nuevas formas de organización son una oportunidad para recuperar y fortalecer la mirada pedagógica en el sistema penitenciario, hasta ahora absolutamente colonizado por la mirada criminológica y psicológica de la intervención. Estamos convencidos que nos encontramos en un cambio de paradigma del modelo de intervención basado en el delito hacia la intervención basada en la reinserción social de las personas privadas de libertad.

Este cambio de mirada debe basarse en modelos de intervención de la Pedagogía social comunitaria, impregnando los actuales programas y servicios de elementos educativos orientados a la socialización, la participación social y el ejercicio de la ciudadanía, con el consecuente cumplimiento de los derechos y oportunidades que conlleva. Un cambio construido, necesariamente desde la mirada pedagógica, resituando la Pedagogía social como una disciplina relevante en la rehabilitación y la reinserción.

Referencias

- Garrido, V. (1988). La prisión como institución de ayuda educativa. *Bordón*, 40 (4), 639-648.
- Generalitat de Catalunya (2011). *El model de rehabilitació de les presons catalanes*. Barcelona: CEJFE.
- Generalitat de Catalunya (2018). *Programa marc del model de participació i convivència dels centres penitenciaris de Catalunya*. Barcelona: Departament de Justícia.
- Gil, F. (2010). La perspectiva pedagógica en las prisiones. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), 49-66.
- Lorenzo, M., Aroca, C., Alba, J. L. (2013). La Pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- Morata, T. (2014). Pedagogia Social Comunitària: un model d'intervenció socioeducativa integral. *Educació social. Revista d'Intervenció socioeducativa*, (57), 13-32.
- Redondo, S. (2008). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito. Modelo del triple riesgo delictivo (TRD). *Revista Española de Investigación Criminológica*, 6.

5. La sensibilización social, un proceso esencial para la reinserción postpenitenciaria. La Mesa de Participación Social (TPS) en la ejecución penal, una buena práctica de corresponsabilidad.

Núria Fabra, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social. Universitat de Barcelona, nfabra@ub.edu

Miquel Gómez, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social. Universitat de Barcelona, mgomez@ub.edu

Carles Vila, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social. Universitat de Barcelona, carlesvilamumbriu@ub.edu

Asun Llana, Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la Inclusió i la Cohesió social. Universitat de Barcelona, allena@ub.edu

Palabras clave

Necesidades, Entornos VICA, Participación, Tercer Sector.

Introducción

La Mesa de Participación Social (TPS) es un espacio estable de participación ciudadana que cuenta con acompañamiento socioeducativo en sus procesos. Es una plataforma a través de la cual las entidades sociales optimizan las políticas públicas de ejecución penal. Mediante la campaña “*Obrim la Porta a la Rehabilitació*” (2012) dichas entidades, con el apoyo de la administración, fueron capaces de generar, a pesar del contexto de crisis socioeconómica, una campaña publicitaria con anuncios de TV, prensa escrita y radio.

Dicha campaña difundió un claro mensaje sobre el valor de la rehabilitación de las personas que cumplen medidas de prisión, ya que representa un beneficio para el conjunto de la sociedad, incrementando la seguridad ciudadana, reduciendo la reincidencia y favoreciendo la cohesión social. Esta campaña, con un coste inferior a los 30.000€ se emitió en los medios de comunicación por un valor superior a los 2.300.000€ gracias a la inclusión gratuita de los anuncios en medios de comunicación. La campaña permitió editar un breve documental¹⁰ donde mujeres y hombres que habían cumplido condenas de prisión relataban sus experiencias de éxito, al mismo tiempo que un empresario confirmaba el rendimiento laboral de personas procedentes de prisión, siendo un ejemplo de colaboración en la generación de opinión pública favorable a la rehabilitación.

Contexto y necesidades que atiende

Antes de hablar de la TPS, pensamos que debemos referirnos a la ejecución penal entendida como política social que persigue la mejora de la convivencia, así como ofrecer garantías de seguridad a la ciudadanía. Podríamos afirmar que la evaluación de los resultados de las políticas penales permite valorar los niveles de cohesión social de un país. De su eficacia

9. En castellano: “Abramos la Puerta a la Rehabilitación”

10. Pueden verse todos los materiales producidos en el web: <https://partsocialdelatps.blogspot.com/>

depende un valor como es la justicia social de una comunidad. La ejecución penal incluye la atención a las víctimas del delito, la mediación y reparación del delito, la ejecución penal en la comunidad y la ejecución de medidas privativas de libertad.

Durante años las entidades sociales han desarrollado actividades de voluntariado en los centros penitenciarios. El Departamento de Justicia facilitaba un encuentro anual entre voluntariado, profesionales de prisiones y responsables políticos del sistema penitenciario. Este encuentro pretendía fomentar el conocimiento mutuo y facilitar un espacio de análisis y recogida de propuestas de mejora de la atención a los internos y de la propia actividad del voluntariado. Este trabajo de coordinación e intercambio se replanteó en el año 2003 cuando las entidades reclaman un espacio deliberativo amplio y estable.

Esta demanda de las entidades se concretó en la constitución de la TPS del ámbito penal en marzo del año 2004, centrándose inicialmente en el análisis del voluntariado en prisiones. Finalmente, en el año 2009, este espacio se regula a nivel normativo (Orden JUS/370/2009)¹¹.

La TPS es un espacio deliberativo y un instrumento de mejora de la atención a las personas beneficiarias de los programas de reinserción social y de la intervención en los diferentes ámbitos de la ejecución penal, siendo un instrumento de mejora de la calidad de la gestión de los programas que llevan a cabo las entidades en el marco de colaboración en la ejecución penal.

Fundamentación

A finales del año 2011 la crisis económica ya impactaba en el sistema de servicios sociales, los recortes presupuestarios eran anunciados y se visibilizaba un escenario de reducción de prestaciones. La sociedad civil estaba convulsa, habiendo múltiples manifestaciones contra los recortes en salud y en educación y la opinión pública se estaba radicalizando, anteponiendo intereses particulares a los colectivos. En este contexto era necesario difundir un mensaje favorable a la rehabilitación que mostrara la eficacia de la rehabilitación, tanto por las oportunidades generadas a sus beneficiarios y su entorno como a la sociedad en general (mayor inseguridad ciudadana y menor reincidencia).

Fue un difícil ejercicio para una Administración responsable de la seguridad y unas entidades acostumbradas a atender y acompañar a los más vulnerables. Pero el análisis del contexto de crisis obligó a repensar y reformular argumentos. Por ello se buscaron las cifras y los mensajes adecuados para la campaña: menor coste rehabilitación que reincidencia, más rehabilitación, menos inseguridad, etc.

Objetivo(s)

El objetivo básico es sensibilizar a la sociedad de los beneficios sociales y también económicos que comporta la rehabilitación de las personas que cumplen medidas de privación de libertad y dar a conocer el trabajo que profesionales y voluntarios llevan a cabo dentro y fuera de prisión. Se trata de difundir un mensaje claro a favor de los programas de rehabilitación, ya

11. Puede consultarse en red:

http://justicia.gencat.cat/ca/ambits/reinsercio_i_serveis_penitenciaris/collaboracio_institucional/

que estos no sólo inciden en la mejora de la calidad de vida de los expresos y sus familias, sino también en el bienestar y la seguridad del conjunto de la sociedad. Así como dar a conocer la importante tarea del voluntariado social que día a día acompaña a las personas que cumplen penas de privación de libertad facilitando una buena convivencia y formas positivas de ocupación del tiempo libre.

Metodología

El primer reto fue decidir el mensaje. Desde la parte social surgían múltiples mensajes, siempre con un común denominador: reivindicar mejoras en el sistema de ejecución penal. Por parte de la Administración existían resistencias, sin defender la autocomplacencia se prefería eludir la crítica. Fue necesario buscar asesoramiento profesional y se recomendó una campaña de sensibilización con mensajes dirigidos a la sensibilidad de las personas y con un único mensaje clave: la rehabilitación de las personas sometidas a medidas penales es la clave para evitar la reincidencia.

Con el mensaje principal definido, se construyó el *briefing* o mensajes ampliados de la campaña. Para ello técnicos cualificados de las entidades hicieron un informe entorno a la rehabilitación y la reincidencia penitenciaria y se trabajó con los publicistas los mensajes que podían convencer mejor a la población y que podían romper mitos y creencias.

Los destinatarios de nuestra campaña debían ser tanto los medios de comunicación como la opinión pública y, en un segundo nivel, debía alcanzar los agentes de cambio social: políticos, legisladores, abogados, jueces, profesionales, empresarios, etc.

Los productos de la campaña se concretaron en dos anuncios de radio de 20 y 30", un anuncio televisivo de 30" y distintos anuncios para prensa escrita. Convencidos de la potencia de los productos se realizó un video testimonial.

Los materiales publicitarios se rodaron y grabaron con actores y dobladores profesionales, excepto el video testimonial que planteaba un nuevo reto: encontrar personas que hubiesen realizado procesos de rehabilitación con éxito y estuvieran dispuestas a dar su testimonio. Estas personas debían ser mujeres y hombres de distintas edades, que hubiesen superado procesos diversos (drogodependencias, falta de recursos personales y formativos, etc.) y que hubiesen cumplido medidas penales diversas (prisión, centros de deshabituación, trabajos en beneficio de la comunidad, etc.).

Resultados

Una vez editados los materiales se realizó la campaña a los medios. En esta tarea se sumó una agencia de contratación de medios que de forma altruista facilitó la difusión gratuita de los materiales publicitarios, facilitando múltiples entrevistas con los responsables de medios publicitarios, exponiendo el contenido y motivación de la campaña y solicitando su implicación en su difusión (gratuita). De esta manera se descubrió que los grandes de la publicidad eran sensibles al mensaje y aceptaban la corresponsabilidad de informar a la población.

La campaña: *Obrim la porta a la rehabilitació*, consideramos que es un ejemplo de generación de conocimiento desde la corresponsabilidad de la Administración y el tercer sector por los siguientes motivos:

- Cada parte aportó sus saberes y competencias, sin resistencias y desde la confianza mutua.
- Se incorporaron las personas que cumplen medidas judiciales como eje central comunicativo, consiguiendo añadir valor y calidad a la campaña.
- Ejercicio de reconocimiento de las propias limitaciones y búsqueda de apoyo profesional especializado (publicidad).
- Implicación de empresas y particulares en el diseño y difusión de la campaña.
- Acciones de publicidad complementadas con conferencias.
- Entidades y administración unidas a lo largo del proceso creativo.
- La campaña generó confianza en las entidades de la TPS y en la capacidad creativa de conjunto. Este clima favorable reforzó los vínculos existentes.

Para finalizar, los resultados de la campaña fueron excepcionales: 2466 inserciones en prensa de forma gratuita por un valor de 2.365.809 €, más de 20 entrevistas, menciones o reportajes y más de 10 conferencias.

Referencias

Gil, J. M. (2015). *El secreto del cambio*. Madrid: Lid.

Aguilar López, J. (Coord.). (2003). *La gestión del cambio*. Barcelona: Ariel.

Senge, P. M. (1993). *La Quinta Disciplina: como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.

Marcet, X. (2010). *Cosas que aprendemos después*. Barcelona: Plataforma.

Parés, M.; Castellà, C.; Garcia, M. (coord.) (2015). *Repensant la participació de la ciutadania al món local*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, (2), 13-33.

6. Prisionización en mujeres en semilibertad: relaciones interpersonales y acción socieducativa¹².

María del Mar García Vita, Dpto. Pedagogía, Universidad de Granada, margvita@ugr.es

Fanny Añaños Bedriñana, Dpto. de Pedagogía / Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ), Universidad de Granada, fanntab@ugr.es

Diego Galán Casado, Facultad de Educación y Salud, Universidad Camilo José Cela, dagalan@ucjc.edu

Palabras clave

Semilibertad, Prisionización, Educación Social Penitenciaria, Mujeres.

Introducción

Mucho se ha escrito teóricamente sobre el fenómeno de la prisionización en personas que se encuentran recluidas en centros penitenciarios, a pesar de todavía ser escasos los intentos de medición y de intervención. Algunos ejemplos de autores que presentan instrumentos de medición -más allá de los pioneros como Clemmer, Goffman y Wheeler que buscaban la propia definición de la prisionización- son Paterline y Petersen (1999), Pérez y Redondo (1991), Crespo (2007, 2017) o Echeverri (2010), entre otros.

Los efectos de la prisionización han sido ampliamente descritos en cuanto a lo individual, lo familiar y lo sociolaboral apreciándose especialmente un vacío en estudios que se centren en mujeres (cabe mencionar el trabajo de Herrera y Expósito, 2010) y, menos aun, en aquellas que se encuentran en un momento avanzado de la condena y del proceso rehabilitador. La mayoría de los trabajos que han estudiado la prionización lo han hecho en hombres otorgando un interés significativo a las manifestaciones de violencia de los internos, marco de referencia que no aplica al mismo nivel para un estudio centrado en población femenina.

La prisionización se ha definido como el proceso por el cual las personas internas en prisión se ven transformadas por ésta viviendo una transformación emocional, cultural, familiar, relacional y comportamental fruto de la asimilación del entorno penitenciario – y todo lo que conlleva su dinámica y rutina- así como por el alejamiento de las redes sociofamiliares previas a la condena (Clemmer, 1958; Travis y Waul, 2000; Echeverri, 2010; entre otros)

Los efectos de la prisionización que se menciona en la bibliografía específica sobre el tema pueden agruparse en tres dimensiones: aquellas consecuencias relativas a lo intrapersonal (identidad, bienestar emocional, ansiedad, despersonalización, etc.); las referidas a la dimensión de afrontamiento de las dinámicas cotidianas (toma de decisiones, capacidad resolutive, afrontamiento de problemas, falta de expectativas y proyecto de vida, etc.) y la interpersonal que afecta directamente a las relaciones sociales y familiares tanto entre muros

12. Agradecimiento: Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+I “Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad” (REINAC), Ref. EDU2016-79322-R; financiado por Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno Español (MINECO), Agencia de Investigación (AEI) y Feder, 2016-2019.

como las externas (Clemmer, 1958; Valverde; 1991; Wheeler, 2007; Echeverri, 2010; Alfageme, Quesada y Domínguez, 2018).

Además, se ha propuesto (a falta de comprobación empírica) que deben diferenciarse momentos dentro del estado o nivel de prisionización dependiendo del momento de la condena en que se encuentre cada persona. En ese sentido, el nivel de aculturación penitenciaria tendría su punto álgido en el momento central del cumplimiento de condena, disminuyéndose éste hacia el final de la misma (Echeverri, 2010).

En este trabajo se centra en la población de mujeres reclusas en situación de semilibertad (próximas al retorno definitivo a la sociedad) y muestra los resultados obtenidos sobre la dimensión interpersonal de la prisionización, abordándolo desde la perspectiva del potencial de intervención socioeducativa. El estudio forma parte del desarrollo del proyecto nacional I+D+I “Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad” (REINAC) Ref.EDU2016-79322-R.

Objetivo(s)

El objetivo de este trabajo se enmarca en desarrollo del objetivo general del proyecto: el estudio de las realidades y características de la población femenina en medio abierto del sistema penitenciario español, con especial énfasis en los itinerarios de reinserción de esta población; estableciéndose la prisionización como una variable clave. Específicamente, pretendemos analizar la dimensión interpersonal en los resultados sobre prisionización de las mujeres en semilibertad para valorar el potencial de intervención socioeducativa ante ello.

Metodología

La metodología del proyecto está construida sobre un diseño mixto, aunando lo cualitativo y cuantitativo, mostrando, en este caso, resultados generados a través de instrumentos y técnicas cuantitativas. La muestra de mujeres reclusas en semilibertad es de 310 mediante cuestionario y 67 mediante entrevista semiestructurada. Esta información se obtuvo de la visita a 32 centros penitenciarios del territorio español. En cuanto a los instrumentos, el cuestionario presenta ítems cerrados y abiertos, y la entrevista es de tipo semiestructurada. Los resultados expuestos en este trabajo son relativos a las variables relacionadas con la prisionización y, dentro de ello, las que se centran en la dimensión interpersonal (relaciones con compañeras de internamiento y relaciones personales de tipo afectivo-sexual con internos o internas). Este trabajo es de tipo descriptivo, utilizándose el software IBM SPSS, versión 22.

Resultados

Los resultados muestran que los ítems sobre los aspectos de la prisionización relativos a relaciones con compañeras son con los que un mayor número de participantes se sienten identificadas. La adaptación a normas no escritas establecidas entre compañeras, el apoyo entre ellas y el sentimiento de pertenencia al grupo son los que más elevado respaldo reciben por parte de las reclusas. Estos resultados son avalados por lo propuesto por el propio Clemmer (1958), y apoyados por otros autores posteriormente, sobre la asunción de la cultura informal de la prisión como estrategia adaptativa.

Los niveles más bajos de prisionización en las participantes son aquellos sobre las relaciones personales que implican las relaciones afectivo-sexuales con internos o internas y el apoyo recibida por este tipo de parejas. Estos ítems estaban formulados de modo que muestran una exacerbación de los vínculos afectivos entre internos o internas, siendo tendentes a un estado de prisionización con rasgos de institucionalización (Echeverri, 2010). En cualquier caso, la adscripción a estas afirmaciones es baja.

Conclusiones

Los niveles más elevados de prisionización en reclusas en una situación de semilibertad son las relativas a las relaciones con compañeras y la adscripción al grupo de internas, mientras las relaciones afectivas conformadas con personas dentro de prisión parecen no ser prioritarias para ellas en este momento avanzado de su proceso rehabilitador. Los resultados y su análisis nos presentan el reto a futuro de continuar en la definición de variables apropiadas para la medición de la prisionización en mujeres reclusas próximas a la salida en libertad.

En ocasiones, las relaciones entre compañeras son consideradas por los profesionales del medio como una situación positiva para el desarrollo del tratamiento, proporcionando un ambiente no disruptivo en los centros. No obstante, debe observarse la evolución de dichas relaciones en el desarrollo de la condena de cada reclusa desde la perspectiva del acompañamiento efectivo, y establecer un consenso de cara al tratamiento y la acción socioeducativa en prisiones sobre la valoración de dichas relaciones mediante los Programas de Tratamiento Individualizados (PIT).

Referencias

- Alfageme, S., Quesada, C. & Domínguez, A. (2018). Relación entre el factor de prisionización y las dimensiones de personalidad de extraversión y neuroticismo de Eysenck. *Cuaderno Médico Forense*, 24 (1-2), 14-22.
- Clemmer, D. (1958). *The prison community*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Crespo, Freddy (2007). Construcción y validación de la escala para medir prisionización. Caso Venezuela: Mérida, 2006. *Capítulo Criminológico*, 35 (3), 375-407.
- Crespo, F. (2017). Efecto del encarcelamiento: una mirada de las medidas de prisionización en Venezuela. *Revista Criminalidad*, 59 (1), 77-94.
- Echeverri, A. (2010). La prisionización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Revista Pensamiento Psicológico*, 11, 157-166.
- Herrera, M. C. & Expósito, F. (2010). Una vida entre rejas: aspectos psicosociales de la encarcelación y diferencias de género. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 235-241.
- Ospina-Gómez, Y. & Bedoya-Gallego, D. (2019). Efectos psicológicos generados tras la ruptura de los lazos con el grupo primario de apoyo debido al fenómeno de prisionización. *Interdisciplinaria*, 36 (1), 171-185.
- Paterline, B. & Petersen, D. (1999). Structural and social psychological determinants of prisionization. *Journal of Criminal Justice*, 27, 427-441.

- Pérez, E. & Redondo, S.(1991). Efectos, psicológicos de la estancia en prisión. *Papeles del Psicólogo*, 48. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=485>
- Travis, J. & Waul, M. (2000). Prisoners once removed: the impact of incarceration and reentry on children, families, and communities. Estados Unidos: Urban Institute Press.
- Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Popular.
- Wheeler, S. (2007). Socialization in correctional communities. *British Psychological Review*, 26, 267-282.

CONCLUSIONES

Txus Morata

En el grupo *Sistema Penitenciario* se presentaron seis comunicaciones, centradas todas ellas en el ámbito del sistema penitenciario. Comunicaciones que, desde la Educación Social y la Pedagogía Social, pretendían abordar de forma eficaz los retos que surgen derivados de las actuales sociedades complejas y cambiantes, y que requieren de nuevos paradigmas de actuación, así como también de nuevas respuestas metodológicas que permitan abordajes integrales y comunitarios

Todas las comunicaciones mostraban aportaciones que, desde la vía de la investigación, del ámbito de las experiencias de acción social y educativa o de la fundamentación teórica, se orientaban a la promoción y a la reinserción social de las personas que se encuentran en situación de exclusión social en el ámbito penitenciario. También todas ellas aportaban, a partir de los resultados presentados, propuestas metodológicas de carácter innovador o enfoques y orientaciones para la mejora de las personas y de la sociedad, en el marco de entornos cambiantes, inciertos y marcados por la complejidad.

Todas las propuestas tenían en cuenta la perspectiva y la mirada de los profesionales y de las personas a las que se destina la intervención socioeducativa, así como también compartían, en su mayoría, estrategias de cooperación entre los diferentes agentes que intervienen

La metodología de trabajo seguida en la sesión fue, en un primer momento, una breve presentación de cada una de las comunicaciones y seguidamente se abrió un debate en torno a la pregunta: ¿De qué forma determina, condiciona o reorienta las estrategias de trabajo el hecho de tener en cuenta las particularidades de los entornos de complejidad (volátiles, inciertos, cambiantes, ambiguos)? Finalmente, se consensuaron aquellas conclusiones más significativas a aportar en la sesión plenaria, en relación con las cuestiones y aspectos más debatidos.

Concretamente las conclusiones del grupo de trabajo de sistema penitenciario en relación con los cambios que se requieren para dar respuesta a las particularidades de los entornos VICA giraron entorno a dos temáticas:

1. En relación con la investigación se proponen 4 perspectivas o enfoques de actuación:
 - a) En primer lugar, la aplicación de modelos y metodologías de investigación de carácter participativo que permitan que todos los agentes y participantes en los programas, sean y se consideren sujetos generadores de conocimiento. Se constata que tener en cuenta la opinión de las personas a las que se dirige la acción socioeducativa/pedagógica, en este caso internos en prisión y sus familias, junto a la de los profesionales y expertos, mejora los procesos de reinserción social, desde parámetros de equidad y de participación social.
 - b) Un segundo eje de actuación es el referente a la necesidad de que los profesionales incorporen y desarrollen la práctica reflexiva y la investigación como forma habitual de trabajo
 - c) En tercer lugar, la necesidad y la urgencia de que la investigación se oriente a la mejora de políticas sociales y educativas, cuya finalidad sea la reinserción social de

las personas internas en prisión. Investigación que requiere, por tanto, la colaboración entre investigadores, profesionales e instituciones.

- d) Y, por último, también se constata la importancia y la urgencia de incorporar también en la investigación la mirada de género, donde las mujeres dejen de estar invisibilizadas en un contexto ampliamente masculinizado como es el entorno penitenciario.
2. En relación con la intervención, se han identificado algunas perspectivas a incorporar como formas de actuación, concretamente, se señalaron 4 líneas de acción:
- a) Se requieren respuestas socioeducativas que integren una amplia diversidad de perspectivas (económicas, jurídicas, sociales y técnicas), que conecten redes y establezcan estrategias de cooperación entre agentes, en los diversos órdenes de la acción: económica, política, técnica, etc. y que cuenten con la complicidad de la sociedad civil.
 - b) Es necesaria la aplicación de un modelo de pedagogía social que recupere los procesos de acompañamiento socioeducativo a las personas, el vínculo con la comunidad y la autonomía y no únicamente la utilización instrumentalizada de métodos y estrategias pedagógicas.
 - c) Se requieren también, en el ámbito penitenciario, abordajes pedagógicos de carácter comunitario, donde la educación en ciudadanía responsable, la corresponsabilidad y la creación de contextos y redes de socialización para las personas, dentro y fuera de prisión, sean ejes claves de la intervención.
 - d) Así mismo urge también que los profesionales conozcan y se formen en y desde nuevas metodologías de intervención e innovación docente, que conecten práctica y teoría, que permitan y fomenten nuevas formas de reflexión y de aplicación de métodos que sean coherentes con el diagnóstico sobre el cambio y la incertidumbre.

FAMILIAS Y PERSONAS ADULTAS

1. La promoción de la parentalidad positiva en la intervención e investigación socioeducativa con familias.

Lluís Ballester, Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social- GIFES de la Universitat Illes Balears, lluis.ballester@uib.es

Joan Amer, Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social- GIFES de la Universitat Illes Balears, joan.amer@uib.cat

Lydia Sánchez, Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social- GIFES de la Universitat Illes Balears, lydia.sanchez@uib.es

Lluc Nevot, Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social- GIFES de la Universitat Illes Balears, lluc.nevot@uib.es

Palabras clave

Marentalidad positiva, Coparentalidad, Competencia parental, Factores de protección de las familias.

Introducción

El Programa de Competencia Familiar (PCF) es una intervención basada en la evidencia diseñada e implementada por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears. El PCF, en sus versiones selectiva y universal, trabaja las habilidades parentales con los objetivos de promoción de los factores protectores y minimización de los factores de riesgo. A partir de la experiencia y los resultados de las diferentes aplicaciones, se observa que los resultados de las madres en, por un lado, en retención y participación, y, por otro lado, en aprovechamiento del programa, son mayores que los resultados en estos mismos ámbitos por parte de los padres.

Fruto de ello, se decide poner el enfoque en la práctica de la parentalidad y más en concreto en la parentalidad positiva. Para ello se construye un marco teórico que sienta las bases para reivindicar el concepto de la parentalidad positiva en la investigación y la intervención socioeducativa con las familias.

Objetivo(s)

Desarrollar teóricamente el concepto de parentalidad positiva, para recoger una realidad socioeducativa que se está produciendo y que, sin embargo, no queda recogida en el análisis y la investigación socioeducativa con familias.

Argumentación

Para mejorar las dinámicas familiares es clave el fortalecimiento de las competencias parentales que favorecen el desarrollo del vínculo seguro, el bienestar subjetivo y la prevención de prácticas negligentes. El abordaje sistemático de la relación entre padres e hijos analiza las dimensiones de (1) afectividad y apoyo y (2) control (normas y supervisión) como principales ingredientes del vínculo entre madres/padres e hijos (Hoeve et al., 2009). En este sentido, el vínculo entre padres e hijos puede moderar la incidencia de las dificultades de la familia y el contexto (Mirón y Otero-López, 2005). Por un lado, la calidad de las

interacciones afectivas entre madres/padres e hijos (apoyo, cohesión, comunicación...) mejora el desarrollo psicosocial de los niños (De Kemp et al., 2006; Mirón y Otero-López, 2005). Por otro lado, la falta de apoyo y vinculación familiar hace más susceptibles a los hijos de tener tendencia hacia la conducta problemática o de contactar con amigos con problemas de comportamiento (Rodríguez, Mirón y Rial, 2012; Mirón y Otero-López, 2005).

El concepto de competencia parental hace referencia al conjunto de capacidades prácticas que permiten a las madres y padres (1) cuidar, proteger y educar a sus hijos; (2) responder de manera adecuada a las necesidades cambiantes en función de su desarrollo (Barudy y Dantagnan, 2005; Orte, Ballester y March, 2013; Rodrigo, Martín-Quintana, Cabrera y Máiquez, 2009).

Dentro del ámbito socioeducativo y psicoeducativo, se desarrollan programas para el fortalecimiento de las competencias parentales y familiares (Rodrigo, Cabrera, Martín-Quintana y Máiquez, 2009). Estas intervenciones están orientadas al establecimiento de patrones de vínculo seguro y de mejora de las dinámicas familiares. Se trata de estrategias centradas en la calidad de las relaciones entre padres e hijos que permiten atender un conjunto de variables que la investigación ha relacionado con la prevención del riesgo y el desarrollo de los factores protectores.

Para poder desarrollar el concepto de la marentalidad positiva, hay que tener en cuenta que el concepto de marentalidad. Se entiende marentalidad como el conjunto de competencias desarrolladas por las madres en relación a los hijos (Barudy, 2000). Cuando estas competencias son positivas fomentan el bienestar subjetivo y material, así como un clima de apoyo y afecto continuado. La noción de marentalidad se adecúa mejor a la realidad de la crianza. Un elevado porcentaje de la crianza de los hijos se encuentra en manos de las mujeres (Barudy, 2000). Sin embargo, no se ha desarrollado un reconocimiento y comprensión de esta realidad. Aspectos clave de la marentalidad positiva son la organización y cohesión familiar, las habilidades de crianza y la resiliencia familiar.

La marentalidad positiva constituye un eje de la dinámica interna de las familias y de las estrategias familiares positivas. De acuerdo con Dorius et al. (2004) y Smetana, Campione-Barr et al. (2006), las evidencias empíricas señalan que cabe diferenciar las dimensiones familiares entre la madre y el padre. Según Jiménez (2011), para la mayoría de adolescentes, las dimensiones maternas de afecto, interés y comunicación, obtienen valores más altos que las paternas, mientras que la dimensión paterna de promoción de la autonomía es mayor que la materna. En términos de supervisión parental, el conocimiento materno es percibido como más alto que el paterno (Dorius et al., 2004; Smetana, Campione-Barr et al., 2006; Jiménez, 2011). Estos autores añaden que los hijos perciben a las madres como más relevantes para el bienestar subjetivo y la conducta adolescente, y establecen con ellas una mejor relación afectiva y comunicativa.

En términos de coparentalidad, conocer mejor las circunstancias de la marentalidad y los efectos de la marentalidad positiva permite plantear mejor la promoción de la coparentalidad desde la intervención socioeducativa con familias. En este sentido, los programas socioeducativos de competencias parentales y familiares, desde una perspectiva de género, deben tener en cuenta: las diferencias entre los progenitores y potenciar en madres y padres las mismas dimensiones familiares. Por ejemplo, que la comunicación con las madres sea mejor se relaciona con la confianza y el tiempo que comparten con las madres. Si se fomentan

la confianza y el tiempo en los padres, se conseguirán mejoras en las relaciones con sus hijos (Ballester, Amer y Sánchez-Prieto, 2019).

Conclusiones

Cuando madres y padres muestran niveles altos de las mismas dimensiones familiares (coparentalidad efectiva) promueven el mejor nivel de bienestar subjetivo adolescente, especialmente cuando los dos presentan el mismo estilo democrático (McKinney y Renk, 2008; Simons y Conger, 2007), porque, para los adolescentes, los dos progenitores son importantes (Hair et al., 2008). Para el bienestar subjetivo de los adolescentes es importante que (Ballester, Amer y Sánchez-Prieto, 2019): 1) los progenitores se muestren afectuosos y promuevan la autonomía de sus hijos (satisfacción de las necesidades emocionales y de autonomía); 2) se interesen por sus vidas (se perciban como importantes para sus madres y padres); y 3) los adolescentes puedan dialogar con las madres y padres cuando lo necesiten (confianza para hablar de lo que les pueda preocupar, interesar, etc.).

Según Ballester, Amer y Sánchez-Prieto (2019), en la intervención socioeducativa para promover la dinámica familiar positiva: los adolescentes y los progenitores deben conocer la importancia de los tiempos compartidos en familia; 2) a través de estos tiempos compartidos, se consolidan los rituales que identifican las familias y las dotan de señales de identidad, promoviendo así el sentimiento de pertinencia; 3) pasar tiempo y realizar actividades juntos sirve, además, para facilitar la comunicación y la confianza.

Todo ello puede ser promovido desde los programas familiares, entrenando para proporcionar un contexto familiar de desarrollo positivo (Sanders, Stallman y McHale, 2011; Orte, Ballester y March, 2013). Estos programas deben proporcionar pruebas empíricas sobre su eficacia y reflejar las buenas prácticas de los profesionales (Martín et al., 2009), además de adaptarse al contexto social y cultural de las familias beneficiarias y ser apropiados para la etapa evolutiva de sus miembros (Law, Plunkett, Taylor y Gunning, 2009; Guilamo-Ramos et al., 2010).

Referencias

- Ballester, L., Amer, J. & Sánchez-Prieto, L. (2019). Taller de parentalidad positiva. Institut Mallorquí d'Afers Socials, marzo 2019. Conferencia inédita.
- Barudy, J. (2000). *Maltrato Infantil. Ecología Social: Prevención y reparación*. Galdoc. Santiago de Chile.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- De Kemp, R., Scholte, R., Overbeek, G., & Engels, R., (2006). Early adolescent delinquency. The role of parents and best Friends. *Criminal Justice and Behavior*, 33, 3, 1-23.
- Dorius, C., Bahr, S., Hoffman, J. & Lovelady, E. (2004). Parenting practices as moderators of the relationship between peers and marijuana use. *Journal of Marriage and Family*, 66, 163.
- Guilamo-Ramos, V., Jaccard, J. & Dittus, P. (Eds.)(2010). *Parental monitoring of adolescents*. New York: Columbia University Press.

- Hoeve, M., Semon, J., Eichelsheim, V., van der Laan, P. (2009). The relationship between parenting and delinquency: a meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 6: 749-775.
- Jiménez, T. (2011). Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 53-61.
- Law, J., Plunkett, C., Taylor, J., Gunning, M. (2009). Developing policy in the provision of parenting programmes: Integrating a review of reviews with the perspectives of both parents and professionals. *Child: care, health and development*, 35. 302-12.
- McKinney, C. & Renk, K. (2008). Differential parenting between mothers and fathers: implications for late adolescents. *Journal of Family Issues*, 29, 6, 806-827.
- Mirón, L. & Otero-López, J.M. (2005). *Jóvenes delincuentes*. Barcelona: Ariel.
- Orte, C., Ballester, L. & March, M.X. (2013). The family competence approach: an experience of socio-educational work with families/El enfoque de la competencia familiar: una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 21
- Rodrigo, M.J., Martín-Quintana, J.C., Cabrera, E. y Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18, 2, 113-120.
- Rodríguez, J. A., Mirón, L. & Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 25-38.
- Sanders, M. R., Stallman, H. M., & McHale, M. (2011). Workplace Triple P: A controlled evaluation of a parenting intervention for working parents. *Journal of Family Psychology*, 25(4), 581-590.
- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking Mother-Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241.
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N. & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.

2. Oficios de nuestros padres. Recuperando la memoria y la identidad.

Emilio Lucio-Villegas, Universidad de Sevilla, elucio@us.es

Palabras clave

Identidad, Comunidad, Memoria, Oficios, Redes familiares.

Introducción

Vivimos en una sociedad en un imparable proceso de globalización. Las identidades locales son enfrentadas por la corriente dominante de los procesos de modernización y las presiones para cambiar estilos de vida y de trabajo tradicionales por unos más competitivos con el objetivo de obtener mayores beneficios en una sociedad basada en los elementos económicos del mercado. El concepto de cambio social (Rocher, 1985) entendido como la existencia de cambios observables, y que pueden ser verificados en cortos periodos de tiempo en áreas geográficas y socioculturales concretas nos ayuda a considerar la pérdida de las identidades culturales que las comunidades – y la gente que vive en ellas – están sufriendo en relación con su estilo de vida y los sistemas productivos asociados a este.

Godelier (1987) hablaba de sociedades en transición. Estas sociedades tienen grandes dificultades externas e internas en mantener sus relaciones económicas y sociales tradicionales. En el proceso de transición, otras formas de relación, tanto en el orden económico como social, aparecen. Podemos relacionar este concepto con los llamados procesos de modernización. Estos procesos suelen estar asociados con la masiva incorporación de cambios, por ejemplo en un sistema productivo que pueda ser considerado obsoleto. Haciendo esto, los procesos de modernización expulsan, en ocasiones, la artesanía y otras formas de producción y comercio hacia una especie de nicho marginal – en la mayoría de las ocasiones dedicada al turismo y como objetos de curiosidad antropológica.

Pero la artesanía asienta la identidad de las comunidades y las personas y se fundamenta en la experiencia derivada de sus relaciones con otras personas y con el medioambiente en el que viven. Las relaciones entre artesanos/as y comunidad son inseparables. De hecho, como indica Sennett (2010)

En el mundo tradicional del antiguo alfarero o médico, era la comunidad la que establecía los patrones del buen trabajo, mientras que las habilidades se transmitían de generación en generación. (p. 38).

La artesanía y los artesanos y artesanas se encuentran perdidos y perdidas en la marea de la nueva organización del trabajo porque son personas dedicadas “hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien” (Sennett, 2010, p. 32). Hacer un buen trabajo es la identidad fundamental de los artesanos y artesanas. Esto significa una forma específica de organizar el trabajo, el aprendizaje y/o la enseñanza de ese trabajo, y la vida. Un trabajo bien hecho, indica Sennett, supone “tener curiosidad, investigar y aprender de la incertidumbre” (2010, p. 66).

Objetivo(s)

La finalidad de la investigación que se presenta es recuperar la memoria del Río Guadalquivir a su paso por una localidad que llamaremos C. y que se encuentra a 12 kilómetros de la ciudad de Sevilla.

En el caso concreto de esta comunicación, voy a centrarme en los aspectos que se refieren a los oficios y sus redes familiares.

Metodología

Como ya se ha indicado, C. es una ciudad situada a 12 kilómetros de la ciudad de Sevilla. Su población es de 30657 habitantes (Junta de Andalucía, 2019) con un reparto equitativo entre géneros y con un porcentaje de jóvenes menores de 20 años del 23,34% y de personas mayores de 65 del 14%.

La principal herramienta metodológica utilizada han sido las entrevistas. Se trata de una herramienta privilegiada cuando se pretende recoger información subjetiva (Woods, 1986), siendo utilizada en investigaciones que priman la recuperación de la memoria colectiva (cfr. Llewellyn y Ng-A-Fook, 2017 para estudios sobre el holocausto, entre otros)

Se han realizado 9 entrevistas de unos 50 minutos de duración. Las personas entrevistadas fueron seleccionadas por otras personas de la comunidad ligadas a la investigación, y el criterio de selección fue su relación con los oficios tradicionales asociados al río. El punto de partida de las entrevistas ha sido siempre el acceso al mundo de trabajo que era, de alguna forma, el primer contacto con los oficios ligados al río.

Resultados

Para analizar la información se construyeron diversas categorías a partir de los discursos de las personas, en un proceso inductivo (Goetz y LeCompte, 1988). Dado el espacio con que se cuenta en esta comunicación, voy a presentar sólo aquella que da título a la misma. No obstante hay otras que hacen referencia, por ejemplo, al papel de la mujer; a la pérdida de determinandos lenguajes profesionales; al paso a una ciudad dormitorio; o a los peligros y misterios asociados a la vida en el río.

Oficios de nuestros padres

En las sociedades tradicionales, la artesanía y los oficios son transmitidos en redes familiares. Estos procesos establecen íntimas relaciones entre los diferentes oficios. “*Yo comencé a trabajar como carpintero con mi tío*” explica un pescador. De alguna forma, los oficios son una especie de herencia de padres a hijos.

Yo nací en una familia de pescadores, en C. Mi padre murió muy joven, mi madre se quedó viuda con 8 hijos. Mi hermano mayor era el que se hizo cargo de... mi padre nos dejó un barquito de pesca, los que hay en el Guadalquivir [...] los barcos que hay de pesca aquí, claro. Y mi hermano fue el que se hizo cargo. Yo tendría unos once o doce años.

Pero en esas condiciones el aprendizaje de un oficio es también un duro proceso sin salario

Mi padre me sacó [de la escuela] ya para aprender el oficio con mi tío, sin ganar una chica ni nada y yo le decía 'papa que yo trabajo más que mis primos y que toda la gente y no gano nada' y mi padre me decía 'pues aguántate'. Claro, como eran hermanos...

En esas condiciones se produce una gran confusión entre el rol paterno y el rol de jefe y empleador – que se consideran diferentes en nuestras sociedades: “*Yo fui a trabajar con mi padre. Mi padre era el capitán y yo el marinero*”

Algunas personas intentan escapar de esta situación con un aprendizaje especializado “*Me saque el título de segundo mecánico naval*”. Parece que esto permite a las personas escapar de las presiones de las relaciones familiares.

Y eso, y después, ¡ah! Y después venían en los barcos esos que presentó la obra del canal para ir a Holanda. Y me avisaron para que me hiciera cargo de un barquito auxiliar que llevaba la grava que era para arrimarle el combustible a la grava y el agua potable [...] y ahí me lleve siete años, del año 70 hasta el 77.

Para concluir, es importante destacar que el hecho de que los oficios se encuentren relacionados con las estructuras familiares significa también que los oficios tradicionales se van perdiendo cuando estos vínculos dejar de ser tan fuertes como eran en el pasado.

Y por supuesto, conmigo se acaba esto, el que llega [su hijo se aproxima] es ingeniero industrial, pero de esto no quiere saber nada ya...

¿Y sus hijos se han dedicado a algo que tenga que ver con el río, con la pesca? [...] No, mis hijos no han querido, mis hijos no han querido... en fin (suspira)

Conclusiones

Parece que algunos de los profundos cambios que C. ha sufrido están relacionados con el cambio de una sociedad rural a una sociedad urbana. La incorporación de muchas personas relacionadas con la pesca y otros oficios con una profunda ligazón con el río para trabajar en el astillero en Sevilla y en otros trabajos alrededor del mundo permitió a las personas posicionarse en trabajos más seguros, incrementando su salario y, en términos económicos, mejorar su calidad de vida.

La cultura está íntimamente ligada con el lenguaje. La cultura subalterna se encuentra reflejada, entre otras cosas, en el lenguaje (Díaz Salazar, 1991). Si las palabras se pierden perdemos una parte importante de la cultura popular que se encuentra, en este caso concreto, representada por un técnico y específico lenguaje, básicamente oral, ligado a los oficios artesanos y a la identidad que construyen. Preservar estos oficios y estos lenguajes es una forma de confrontar las tendencias hegemónicas y, al mismo tiempo, salvaguardar la creatividad de las personas y las comunidades porque los oficios y las palabras expresan su mundo. Uno de resistencia y creatividad.

Y todo ello supone procesos de Educación Popular centrados en los intereses y la curiosidad de las personas que permitan producir conocimientos que sean realmente útiles para entender y transformar la realidad circundante. En el caso concreto de C. este conocimiento

realmente útil estaría relacionado con el conocimiento de la historia y con la preservación del presente por el conocimiento del pasado.

Referencias

- Díaz Salazar, R. (1991). *El proyecto de Gramsci*. Madrid: Anthropos.
- Giner, S. (1985). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Godelier, M. (1987). Introducción: el análisis de los procesos de transición. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 114, 5-16.
- Gramsci, A. (1974). *La formación de los intelectuales*. Barcelona: Grijalbo
- Junta de Andalucía (2019). <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/htm/sm41034.htm>. Consultado el 12 de Mayo de 2019.
- Llewelyn, K.R & Ng-A-Fook, N. (Eds) (2017). *Oral History and Education. Theories, dilemmas and practices*. Nueva York: Palgrave-Macmillan.
- Rocher, G. (1985). *Introducción a la Sociología General*. Barcelona: Herder
- Sennett, R. (2010). *El artesano*. Madrid: Anagrama.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

3. Aprendo a hablar jugando contigo. Programa de estimulación en comunicación y lenguaje para familias en riesgo de exclusión social.

Esperanza Palazón Carrión, Departamento de Psicología básica, del desarrollo y la educación, Universidad Autónoma de Barcelona, esperanzapalazonc@gmail.com

Josefina Sala-Roca, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona, Fina.sala@uab.cat

Palabras clave

Familias en riesgo de exclusión, Desarrollo Comunicativo, Programa de intervención.

Introducción

El lenguaje necesita ser estimulado desde el momento del nacimiento para desarrollarse correctamente. Una parte de los retrasos presentados en el lenguaje se deben a una pobre e insuficiente estimulación, así como, a una falta afectiva en los intercambios comunicativos (Abner, Gordon, Kaestner & Korenman, 2013; Soderstrom & Wittebolle, 2013).

Uno de los aspectos que más influyen en el desarrollo del lenguaje, son los factores ambientales entre los que se destaca el papel de la familia como uno de los más importantes (Chamberland, Lacharité, Clement, & Lessard, 2015). Los estudios inciden en la importancia de observar como los padres y sus hijos interactúan en el contexto “hogar”, como clave fundamental para evaluar adecuadamente el desarrollo en la primera infancia (Dale et al., 2015). Según Soderstrom y Wittebolle (2013) el tipo de comunicación y habla que se establece en la diada madre-hijo es uno de los predictores más relevantes de la competencia lingüística en edades posteriores.

Además, las primeras comunicaciones recíprocas y no verbales establecidas entre el neonato y el cuidador principal parecen estar relacionadas con la posterior maduración de la capacidad de regulación emocional del niño (Becker & Streeck-Fischer, 2012). Además, diversos estudios apuntan que el correcto desarrollo del lenguaje es evidente para el éxito escolar futuro (Iversen, Hetland, Havik, & Stormark, 2010; Merritt & Klein, 2015).

Contexto y necesidades que atiende

La transmisión inter-generacional de situaciones de pobreza o exclusión, en muchas ocasiones se fundamenta en la falta de recursos familiares para la educación de los hijos. Esta puede suponer ya una desigualdad de oportunidades desde los primeros estadios de la vida. No todos los niños reciben igual estimulación de las habilidades comunicativas y lingüísticas que son básicas para la mayoría de aprendizajes.

Romper estos ciclos requiere de programas intensivos para dotar de recursos y empoderar a las familias. En esta comunicación presentamos un programa de intervención para familias en riesgo en las que se ha producido una retirada de la custodia del bebé o están en programas de prevención para evitar que se requiera llegar a este extremo.

Fundamentación

Considerando la importancia de la estimulación familiar en el desarrollo del lenguaje durante los primeros años de vida, los hijos de madres en situación de riesgo social (madres adolescentes tuteladas, familias sin recursos, etc.) están en una situación de especial vulnerabilidad.

En primer lugar, deben considerarse las condiciones y características de vida que suelen presentar las madres de estos niños, antes y durante el embarazo (situación de estrés, problemas económicos, consumo de sustancias nocivas, etc). Estos factores prenatales y postnatales pueden conllevar problemas en el desarrollo comunicativo-lingüístico (Steer, Bolton, &Golding, 2015). Por otra parte, muchas de estas madres y padres no han tenido modelos parentales que constituyan referentes positivos de cómo estimular el lenguaje de sus hijos. Especialmente vulnerables son las madres que afrontan la maternidad solas, sin apoyos familiares y con problemas diversos que dificultan que puedan centrarse en su hijo (Merritt& Klein, 2015).

Objetivo(s)

El objetivo de este estudio es validar un programa de estimulación Comunicativo-lingüístico adaptado a las características de familias en riesgo de exclusión social.

Metodología

Optamos por la investigación cualitativa, con un estudio de investigación-acción. La investigación acción nos permitió adaptar y mejoraren fases consecutivas el programa diseñado para mejorar su eficacia.

El programa se aplicó a madres en riesgo de exclusión social con hijos menores de 3 años de edad que estaban participando en programas de protección a madres jóvenes en riesgo. La muestra quedó formada por 35 madres y sus hijos, la selección fue aleatoria. Las sesiones del programa se realizaban de forma individual, una hora semanal durante 6 meses, 24 sesiones.

En la primera fase de las sesiones se explicaba a las madres conocimientos básicos sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Los objetivos específicos desarrollados en esta fase fueron: dar a conocer el proceso de adquisición del lenguaje en el menor y las principales dificultades o anomalías en este proceso e identificar las señales de alerta a fin de valorar la intervención de un especialista. Se les facilitaba un instrumento tipo check-list para que ellas mismas, con la ayuda de la formadora, pudieran evaluar el nivel de desarrollo de sus hijos.

En una segunda fase se mostraban a la madre las estrategias para estimular la comunicación y el lenguaje mediante videos demostrativos y explicaciones. Estas estrategias se enfocaban en el comportamiento y actitud de la madre en las interacciones con el menor, así como, en seleccionar y aplicar actividades de estimulación en consonancia a la etapa evolutiva en la que se encontraba su hijo. La madre realizaba sesiones prácticas con su hijo que eran grabadas para posteriormente ser valoradas conjuntamente con la formadora.

Las sesiones formativas eran individuales y se agrupaban en 3 niveles de 8 sesiones cada una. La duración de las sesiones era de entre 45 y 90 minutos y se realizaban con una periodicidad semanal.

La evaluación del programa se sustentó en la asistencia de las madres a las sesiones (adherencia al programa), la evolución de sus competencias evaluadas a través de los vídeos, el diario de campo de la formadora y una entrevista final -realizada por una persona distinta a la formadora- en la que se pedía a las madres que evaluaran sus aprendizajes y a la formadora.

El análisis de los datos se realiza por procedimientos cualitativos y cuantitativos.

Resultados

En el momento de redacción de este resumen aún no se han podido analizar los vídeos; si bien si se han analizado las entrevistas de evaluación que se realizaron a las madres y los datos recogidos en el diario de campo.

Los primeros resultados son altamente positivos. La adherencia al programa fue muy elevada. La mayoría de las madres (28 de las 35) realizaron todas las sesiones propuestas.

En las entrevistas, la evaluación que hicieron las madres fue muy positiva. Todas las entrevistadas relataron la gran utilidad de los aprendizajes y que estaban aplicándolos a diario con sus hijos. Asimismo, se mostraron muy satisfechas con la formadora. Esto indicaría que este es un elemento especialmente relevante en el programa.

Los datos recogidos en el diario de campo indican que la aplicación del programa puede ser beneficiosa largo plazo para los menores, pero también, parece resultar beneficiosa para la madre en lo que refiere a la percepción de auto-eficacia como educadora principal del menor.

Los datos sugieren que el programa ha empoderado a las madres. Las participantes mostraban cada vez más seguridad en las interacciones con sus hijos e identificaban los indicadores de éxito en los intercambios comunicativos. Así mismo, las madres fueron cambiando su comportamiento; es decir, mostraron un comportamiento en la interacción más sensible y beneficiosa para su hijo.

El uso del video como herramienta se mostró altamente eficaz. Este conllevó un profundo aprendizaje observacional, e imitación de conductas adecuadas en las interacciones con sus hijos, por parte de las participantes. No obstante, el análisis de los datos recogidos en las grabaciones de video deberán apoyar estos indicios.

Los datos hasta ahora recogidos avalan la eficacia y alto nivel de impacto del programa.

Referencias

- Abner, K., Gordon, R., Kaestner, R. & Korenman, S. (2013). Does child-care quality mediate associations between type of care and development?. *Journal of Marriage and Family*, 75, 1203–1217. Doi:10.1111/jomf.12055.
- Becker, T., & Streeck-Fischer, A. (2012). Containing, right hemisphere: projective identification as an interpersonal mechanism, the ability for affect regulation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61,5, 348-359. En: <http://hdl.handle.net/20.500.11780/3702>.
- Chamberland, C., Lacharité, C., Clement, M. E. & Lessard, D. (2015). Predictors of Development of Vulnerable Children Receiving Child Welfare Services. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2975–2988. Doi 10.1007/s10826-014-0101-7.

- Dale, P. S., Tosto, M. G., Hayiou-Thomas, M. E., & Plomin, R. (2015). Why does parental language input style predict child language development? A twin study of gene-environment correlation. *Journal of Communication Disorders, 57*, 106–117. Doi:10.1016/j.jcomdis.2015.07.004.
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T. & Stormark, K. M. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child & Family Social Work, 15*, 3, 307–314. doi:10.1111/j.1365-2206.2009.00672.x.
- Merritt, D. H. & Klein, S. (2015). Do early care and education services improve language development for maltreated children? Evidence from a national child welfare sample. *Child Abuse & Neglect, 39*, 185–196. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.10.011>
- Soderstrom, M. & Wittebolle, K. (2013). When do caregivers talk? The influences of activity and time of day on caregiver speech and child vocalizations in two childcare environments. *PLoS ONE, 8*, 11. Doi:10.1371/journal.pone.0080646.
- Steer, C. D., Bolton, P., & Golding, J. (2015). Preconception and prenatal environmental factors associated with communication impairments in 9 Year old children using an exposome-wide approach. *PLoS ONE, 10*, 3, 1–26. Doi:10.1371/journal.pone.0118701.

4. Las prácticas alienadoras familiares: un estudio de caso.

Verónica Riquelme Soto, Universidad de Valencia, Veronica.riquelme@uv.es

Paz Cánovas Leonhardt, Universidad de Valencia, Paz.canovas@uv.es

Piedad Sahuquillo Mateo, Universidad de Valencia, Piedad.sahuquillo@uv.es

Flor Hoyos Alarte, Ayuntamiento de Alaquàs, Florhoyos@alaquas.org

Palabras clave

Prácticas alienadoras familiares, Separación, Divorcio Consecuencias en el menor, Estudio de caso.

Introducción

La familia es comprendida como el entorno natural para el desarrollo y bienestar de todos sus miembros, sobre todo en el caso de los niños y niñas. Es por ello que, en palabras de Gavarrell (2013), constituye el primer núcleo de seguridad, protección, apoyo y afecto para el menor, pero paradójicamente, también es donde mayor grado de violencia se ejerce entre sus integrantes.

En relación a ello, se concibe de especial relevancia hacer alusión a aquellas familias que se encuentran sumidas en procesos de alienación generados por separaciones o divorcios punitivos, siendo afectados cada uno de los componentes del sistema, en especial los niños. Así pues, definir el concepto de prácticas alienadoras familiares, al igual que conocer su evolución conceptual, permitirá presentar la realidad de las familias afectadas por dicha problemática socio-familiar.

En 1985, el psiquiatra Richard Gardner acuñó la definición del llamado Síndrome de Alienación Parental, afirmando lo siguiente:

El Síndrome de Alienación Parental es un trastorno que surge principalmente en el contexto de las disputas por la guarda y custodia de los niños. El fenómeno resulta del sistemático adoctrinamiento de uno de los padres y de las propias contribuciones del niño dirigidas a la denigración del progenitor objeto de esa campaña (Gardner, 1985).

Dicha problemática se caracteriza por la presencia de emociones, actitudes y comportamientos de rechazo hacia uno de los progenitores y hacia su respectiva familia extensa, siendo su origen un proceso de mediatización por parte del otro progenitor.

Ante la necesidad de avanzar hacia la reconceptualización de dicha problemática desde un prisma socio-familiar, Linares (2015) hace referencia a las prácticas alienadoras familiares dejando atrás el Síndrome de Alienación Parental. De este modo, Linares (2015, p. 40) señala que las prácticas alienadoras familiares son un conjunto de situaciones relacionales caracterizadas por las siguientes premisas:

- Actuaciones disfuncionales de ambos progenitores que, en ausencia de una pauta específica de maltrato físico, se constituyen respectivamente en una figura alienadora y otra alienada.
- Colaboración activa de los hijos, en progresiva dinámica de desconfianza y rechazo.

- Posicionamientos de los miembros de las familias extensas correspondientes a ambos progenitores.

Finalmente, la experiencia con niños y niñas que sufren las prácticas familiares alienadoras hace que se tenga que buscar un enfoque que les haga sujetos inclusivos de dicha realidad, no sólo por el hecho de presenciarse y ser receptores activos o pasivos de la misma, sino porque participan de la propia dinámica de la alienación. De este modo, resulta fundamental poder emplear herramientas diagnósticas socioeducativas con las que poder acceder a todos los miembros del sistema familiar, haciendo especial hincapié en los menores.

Asimismo, el uso de instrumentos de índole socioeducativo con los menores, permitirá poder desarrollar una posterior intervención basada en el mundo simbólico del mismo, en su percepción de la realidad familiar, al igual que en las necesidades de este. Entre las futuras herramientas de intervención se destaca el empleo de role playing, materiales narrativos, historias incompletas, terapia de juego, entre otras.

Objetivo(s)

El objetivo general tiene como finalidad identificar las consecuencias a nivel psicológico, cognitivo, conductual y social que presenta el menor. Como objetivos específicos se pretende:

- Conocer los factores que pueden estar influyendo, o hayan influido, en el proceso de afectación del menor.
- Reafirmar la realidad de la ruptura, la separación o el divorcio conflictivo, como posible situación de riesgo para el menor.

Metodología

La metodología de investigación que ha sido empleada es de carácter cualitativo, concretándose en el estudio de caso como metodología de investigación. Para el desarrollo de nuestro trabajo hemos seguido las diferentes fases que proponene Montero y León (2002; citado por Jiménez, 2012, p. 147):

- Selección del caso:

La selección del caso se hizo de la base muestral de un estudio más amplio que está en proceso de desarrollo, a fin de presentar uno de los perfiles familiares que responden a las prácticas alienadoras.

- Elaboración de un listado de cuestiones:

La pregunta central que surge tras llevar a cabo un proceso de reflexión y análisis en torno al objeto de estudio alude a la siguiente, ¿cuáles son las consecuencias que influyen en los/as menores expuestos/as a prácticas alienadoras familiares y que dan lugar al desarrollo de diversas sintomatologías?

A su vez, el intentar dar respuesta a dicha cuestión supone el desarrollo de nuevas preguntas desde las que poder concretar el objeto de análisis, siendo estas: ¿Qué tipo de consecuencias negativas genera en los/as niños/as expuestos/as al fenómeno de la alineación familiar (psicológicas, cognitivas, sociales, conductuales)? ¿Existen factores significativos que influyan en el proceso de afectación y desarrollo de sintomatología en los/as menores?

- Selección de estrategias para la obtención de datos:

Los instrumentos empleados durante el estudio de caso fueron: La entrevista semi-estructurada con los progenitores del menor; la revisión de expedientes sociales, jurídicos, sanitarios, escolares, entre otros, del sistema familiar; y la aplicación al menor de la prueba proyectiva denominada el Test de Pata Negra.

- Análisis e interpretación de la información:

El análisis y la interpretación de la información se realizó a partir de técnicas sobre análisis del discurso, a la vez que la prueba proyectiva denominada El Test de Pata Negra se llevó a cabo a través de su plantilla de evaluación.

Resultados

El presente caso hace referencia a una familia derivada por Servicios Sociales Generales de un Equipo Especializado, siendo ambos servicios de la Comunidad Valenciana, a causa de los constantes conflictos existentes en el seno familiar, implicando una situación de riesgo hacia el menor del entorno sistémico en cuestión.

Esta se trata de una familia monoparental en la que conviven bajo el mismo hogar la progenitora y el menor, debido a que es quien tiene la guarda y custodia del niño. El progenitor tiene un régimen de visitas de fines de semana alternos y un día intersemanal.

Dicha familia presenta, un alto grado de disfuncionalidad familiar, comprendiendo al menor como figura en situación de riesgo ante los constantes conflictos familiares. En relación a ello, se ha generado en el niño una serie de indicadores desde la que se observa cómo la realidad familiar está incidiendo de forma negativa en el correcto desarrollo bio-psico-social del mismo.

Ahora bien, en lo que respecta a los indicadores de las prácticas alienadoras familiares, cabe señalar que en algunos aspectos el menor se sitúa en un nivel moderado, y en otros un nivel severo:

- Nivel moderado: Justificación para el desprecio al progenitor alienado, ambivalencia, fenómeno del pensador independiente, apoyo reflexivo a la progenitora alienante ante el conflicto parental, culpa, conducta ante la visita, vínculo con el progenitor alienado.
- Nivel severo: Campaña de denigración, argumentos prestados, extensión a la red social, dificultades a la transición a los encuentros, vínculo con la progenitora alienante.

En definitiva, el menor se encuentra sometido a un fuerte grado de alineación por la progenitora, debido a que se encuentra constantemente expuesto a un discurso materno cargado de dolor y rabia hacia el padre del niño. Todo ello se debe a la violencia de género de la que fue víctima la progenitora.

Asimismo, se le ha de añadir que los resultados obtenidos en el test de Pata Negra muestran la necesidad del menor de establecer un vínculo de apego seguro con sus progenitores, ya que en la narración elaborada a partir de la prueba proyectiva se observa como el menor demanda cariño y atención a sus progenitores.

Del mismo modo, se han detectado diferentes elementos de riesgo en el niño tales como: síntomas regresivos (enuresis), incorpora las mentiras como elemento relacional, presenta un imaginario de terror en el que sus dibujos e historias se encuentran marcadas por la muerte, miedos nocturnos y la necesidad de dormir con su progenitora, al igual que ha asumido un discurso respecto a los conflictos que adapta en función de la persona con la que está, debido al conflicto de lealtades que padece.

Conclusiones

Las prácticas alienadoras familiares son uno de los más serios y complejos problemas de sociedad moderna, siendo los menores las principales víctimas. Es por ello que, en la actualidad, los niños se encuentran bastante desprotegidos ante dicha realidad, debido a falta de actuaciones profesionales que se generan en torno a dicho fenómeno.

Los datos recopilados y sus correspondientes análisis indican que tras la vivencia de episodios de conflicto interparental y la participación en las prácticas alienadoras familiares, los menores presentan unos indicadores generados tras la exposición, directa o indirecta, a la alienación. A todo ello, se le añade que los progenitores alienados presentan una baja competencia parental.

Por tanto, debe ser prioritario para las instituciones evitar esta forma de maltrato infantil, mediante programas de prevención socioeducativa y asistencia a las familias que se encuentran en procesos de ruptura familiar, ya que tomar medidas de protección es la herramienta fundamental que permitirá garantizar el pleno desarrollo integral de los menores y sus progenitores.

Para ello se estima de suma importancia, plantear líneas de intervención alternativas en las que generar vínculos con las familias, a partir de elementos socioeducativos y terapéuticos como son el arte, la música, la interpretación y otras actuaciones vinculadas a la expresión, verbal y no verbal, de todo aquello que la alienación está dañando en cada uno de los componentes del sistema familiar y que está provocando diferentes indicadores, consecuencias o manifestaciones bio-psico-sociales en los familiares implicados en el conflicto.

En definitiva, el ser humano comunica con todo su ser, se manifiesta de forma global, se afirma en cada gesto, siendo cada uno de sus síntomas, actos y palabras una manifestación de quién es y de qué necesita. Es por ello que desde la acción socioeducativa (y a través de actuaciones basadas en la terapia de juego, terapia gestáltica, narrativas que trabajen la gestión emocional y la dramatización), han de comprenderse los indicadores, como una de las numerosas formas de manifestar las necesidades que han de ser entendidas como foco de intervención.

Referencias

- Bolaños, I. (2008). *Hijos alienados y padres alienados. Mediación familiar en rupturas conflictivas*. Madrid: Reus.
- Gardner, R. A. (1985). Recent trends in divorce and custody litigation. *Academy fórum*, Vol. 29 (2), 3-7. Disponible en: <https://bit.ly/2YICNVO>

- Gavarrell, C. (2013). *Consecuencias psicológicas del maltrato en menores expuestos a violencia de género: Regulación emocional, funciones ejecutivas y autoconcepto*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://goo.gl/fhhjhZ>
- Jiménez, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigaciones en Ciencias Sociales*, Vol.8 (1), 141-149. Disponible en: <https://goo.gl/K3scwM>
- Linares, J. L. (2015). *Prácticas alienadoras familiares. El síndrome de la alienación parental reformulado*. Barcelona: Gedisa.

5. La mejora del vínculo familia-escuela a través de un programa de prevención: la experiencia de aplicación del PCF-U en Baleares.

Carmen Orte Socías, Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears

Belén Pascual Barrio, Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears

Maria Antònia Gomila Grau, Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears

Margalida Vives Barceló, Universitat de les Illes Balears, belen.pascual@uib.es

Palabras clave

Prevención familiar, Competencias familiares, Prevención universal, Implicación familiar, Prevención escolar, Prevención comunitaria.

Introducción

La investigación en el ámbito educativo y de la salud realza el papel preventivo de la familia sobre el desarrollo social, emocional y psicológico de la infancia (Musitu y García, 2004), así como la relevancia de la implicación de los padres y madres sobre los logros académicos de sus hijos e hijas (Collet y Tort, 2011; Epstein, 2001). En ese sentido, la aproximación de las acciones preventivas a los centros educativos es un medio que permite asegurar la salud y desarrollo psicosocial en la infancia y adolescencia a través de la vinculación positiva entre la familia, escuela y comunidad (UNDOC, 2015).

Epstein (2001) considera que la formación parental es un primer paso que abre la posibilidad de participación de los padres y las madres, mejorando su competencia y posibilitando un mayor conocimiento de las familias por parte de los centros educativos. La oferta formativa dirigida a las familias es diversa. Concretamente, el Programa de Competencia Familiar (PCF) se dirige al conjunto de la familia y cuenta con una versión adaptada a la población universal (PCF-U)¹³. Esta nueva versión mantiene los componentes principales de la versión selectiva¹⁴ y se dirige a familias con hijos cuyas edades estén comprendidas entre los 11 y los 14 años. Los principales objetivos del programa son: la mejora de las relaciones familiares, de las competencias parentales, las habilidades sociales de los hijos e hijas.

Objetivo(s)

- Descripción y análisis del proceso de implementación del PCF-U en los centros educativos en las Castilla León e Islas Baleares en los cursos 2017-18 y 2018-19

13. Diseño, experimentación y análisis del Programa de Competencia Familiar Universal (11-14). EDU2016-79235-R. Investigadores principales: Carmen Orte y Lluís Ballester. Programa Estatal de R+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad Proyectos de R+D. Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO).

14. Una vez validado el programa selectivo (PCF 7-11 / PCF 12-16), la aplicación del mismo se realiza a través de entidades del tercer sector y centros de servicios sociales (CaixaProInfancia y la Dirección General de Infancia y Familia del Govern de les Illes ^{Baleares}).

- Diferenciar niveles de implicación de los centros
- Valorar potencialidades y limitaciones de la experiencia

Metodología

La experiencia cuenta con un proceso de evaluación interno que desarrollan los propios equipos y una evaluación que realizan los técnicos de la Administración educativa junto con los responsables del PCF-U. La descripción y análisis de los procesos de implementación se realiza a partir de las evaluaciones de proceso que realizan los equipos de implementación así como las actas de las reuniones de supervisión y coordinación.

Resultados

La implementación del PCF-U puede ser analizada en dos fases. La primera es la puesta en marcha y validación durante el curso 2017/18 y que cuenta con la participación de 30 grupos de familias (19 de centros de primaria y 11 de secundaria) de las comunidades autónomas de Castilla y León y Baleares. En los grupos experimentales de Baleares han participado de 61 familias de educación primaria y 29 familias de secundaria. En Castilla y León los grupos experimentales han contado con 49 familias de primaria y 26 de secundaria.

En el proceso de validación se ha contado con profesionales de la intervención socioeducativa del tercer sector que han realizado el curso de formación y han aplicado el programa en los centros educativos.

La evaluación del proceso muestra una alta participación de las familias: Del total de 165 familias finalizan 154 (el 94%), con un grado de satisfacción también elevado. En cuanto a las limitaciones en el proceso de implementación destacan dos aspectos:

- En algunas aplicaciones los grupos han incluido familias que requerían apoyo de más larga duración, posiblemente programas de prevención selectivos.
- La acogida de los centros ha sido positiva aunque se hubiera podido mejorar la vinculación con ellos con una mayor implicación del profesorado y otro personal(?).

La segunda fase de la implementación se inicia en el curso 2018/2019 -una vez finalizado el pilotaje- y consiste en la transferencia del programa a los centros educativos de primaria y secundaria de Baleares. Este proceso se ha realizado en coordinación con la Consejería de Educación: Dirección General de Formación del Profesorado y Dirección General de Innovación y Comunidad Educativa.

El marco de colaboración con los centros educativos de primaria es el Plan de Formación Permanente del Profesorado y, con los centros de secundaria, el plan de actuación de los educadores sociales (técnicos de intervención sociocomunitaria / TISOC). La finalidad de esta colaboración es la de favorecer que los propios centros puedan disponer del programa PCF-U y lo puedan aplicar. El reto de esta fase de aplicación es impulsar el compromiso por parte de centros educativos para la implementación del programa. Los centros educativos se comprometen a lo siguiente:

- Formar un equipo de un mínimo de 3 docentes / formadores que llevarán a cabo la aplicación.
- Recibir la formación teórico-práctica necesaria para la aplicación del PCF (20 horas).
- Implementar el programa

Los centros que han implementado el programa son 6 (4 CEIP y 1 IES) y han participado 46 familias. Los equipos han estado formados por maestros de primaria, profesorado de secundaria, tutores/as, miembros de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, departamentos de orientación, miembros de la junta directiva y, en algún caso también han participado profesionales de Servicios sociales con quienes los centros tienen experiencia de trabajo en red. La coordinación de los equipos de implementación en primaria la asume el PTSC (Personal técnico de servicios a la comunidad) y, en secundaria, el TISOC.

Se identifican tres niveles de colaboración por parte de los centros educativos:

- El primero lo localizamos en aquellos centros cuyos equipos demandan profesionales externos que implementen el programa. Son centros que inicialmente participan en el proceso formativo, pero, finalmente, no llevan a cabo la implementación.
- El segundo se corresponde con los centros donde el programa es incorporado como estrategia de aproximación a las familias y mejora de la función preventiva del centro; dado que la aplicación es puntual, queda pendiente valorar su mantenimiento en el tiempo.
- El tercero se localiza en centros en los que hay tradición de trabajo en red. En estos casos el programa entra a formar parte de la oferta de un municipio y el equipo se abre a la participación de profesionales de los centros educativos y de servicios sociales. En este caso, la trayectoria del municipio ha determinado el tipo de aplicación: la red ya existe y el programa potencia los recursos con los que cuenta esta red.

Los factores que influyen en mayor medida sobre la implicación de los centros educativos son la capacidad y disponibilidad de los equipos, el clima del centro, la existencia y predisposición de profesionales de la intervención socioeducativa (PTSC y TISOC), la capacidad de trabajo en equipo, la proximidad con la APIMA, el interés por mejorar la participación de las familias, la disposición del equipo directivo, el equipo de orientación y los tutores. También las experiencias previas de implementación de un programa de estas características.

Las limitaciones en el proceso de implementación pueden ser analizadas desde la perspectiva de la formación de los equipos y de las familias.

- En cuanto a los equipos, se valora la disponibilidad de los profesionales y, en ese sentido, ésta se vincula al reconocimiento laboral por parte de los propios centros y la Consejería de Educación. Aun habiendo una cobertura formativa y de seguimiento por parte de la Consejería y la Universidad, falta revisar el reconocimiento laboral de los profesionales, principalmente de los coordinadores que son quienes asumen mayor responsabilidad.
- En cuanto a las familias, las limitaciones se relacionan con la dificultad en el proceso de formación de los grupos y, en segundo lugar, con el perfil propio de este tipo de intervenciones: tendencia a seleccionar familias en situación de vulnerabilidad.

Conclusiones

- a) El Programa de Competencia Familiar se orienta a la prevención de conductas problema entre los adolescentes, mejora las competencias parentales y el vínculo familiar. Su

aplicación en centros educativos suma a estos objetivos la posibilidad de mejorar el vínculo entre las familias y los centros: mejorar tanto el conocimiento que los centros tienen de las familias, como mejorar las habilidades y estrategias de comunicación de las familias con el centro.

- b) La experiencia de la aplicación del PCF-U muestra el potencial de las acciones preventivas en el contexto escolar-comunitario.
- c) Se distinguen distintos niveles de implicación, potencialidades y resistencias a la intervención. La aplicación del programa es una oportunidad para el trabajo interdisciplinar en los equipos, el conocimiento de las familias, la apertura a los recursos del territorio, el mantenimiento y/o fortalecimiento del vínculo familias-escuelas-comunidad.
- d) La aplicación permite dar continuidad a acciones previas o ser el motivo por el cual se continúa trabajando la prevención en el centro, tanto con las familias como con el alumnado.
- e) La aplicación del programa se realiza en centros educativos que se insertan en contextos comunitarios, por lo tanto, el programa complementa la red de recursos existente.
- f) El proceso de selección de familias y formación de los equipos permite la apertura de vías de colaboración entre centros de un mismo territorio, con la finalidad de rentabilizar los recursos existentes, así como acceder a las familias de alumnos que tienen hijos en ambos centros.

Referencias

- Collet, J., Tort, A. (2011) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Convocatoria / Resolución de Dirección General de Formación del Profesorado y Dirección General de Innovación y Comunidad Educativa: 19 de abril de 2018
- Epstein, J. (2001) *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española [Consequences of the family socialization in the Spanish culture]. *Psicothema*, 16, 288-293.
- UNDOC (United Nations Office on Drugs and Crime) (2015) *International Standards on Drug Use Prevention*. Second edition. Viena: Naciones Unidas.

6. Tertulias Feministas Dialógicas: Empoderamiento de las Mujeres y las Nuevas Masculinidades Alternativas.

Elena Duque Sánchez, Universitat de Barcelona, elenaduquesa@ub.edu

Sara Gómez Cuevas, Universitat de Barcelona, sara.gomez@ub.edu

Ana Toledo del Cerro, Universitat de Barcelona, ana.toledo@ub.edu

Palabras clave

Feminismo, Tertulias Dialógicas, Empoderamiento, Mujeres, Nuevas Masculinidades, Conocimiento Colectivo.

Introducción

Esta investigación tiene el propósito de analizar y describir el impacto de las Tertulias Dialógicas Feministas (TDF) en el empoderamiento de las mujeres y las nuevas masculinidades alternativas, en contextos socioeconómicos medio-bajo, con participantes (principalmente mujeres) que carecen mayoritariamente de estudios superiores. Con este fin, se describen dos estudios de caso, uno en la Comunidad de Madrid (2015-2018) y otro en Barcelona que inicia en 2018 y continúa en la actualidad.

Las TDF son un tipo de Tertulia Dialógica (TD), una actuación educativa de éxito (Flecha, 2015) basada en el aprendizaje dialógico (Flecha, 2000). En las TD, la lectura y el diálogo se generan a partir de las mejores creaciones de la humanidad en diferentes ámbitos, desde la literatura y las ciencias, hasta la música y las artes, y en el caso de esta investigación, el feminismo. El aprendizaje dialógico en el que se basa esta actuación, fue teorizado por Ramón Flecha desde las tertulias dialógicas que comenzaron en la educación de adultos en 1978 (Flecha, 2000). Este aprendizaje se basa en la teoría sociocultural de Vygotsky (1962, 1978) y comparte los principios básicos de los círculos culturales de Paulo Freire (1973). Así, las TD son una actuación educativa de éxito definida por el diálogo igualitario establecido entre los y las participantes que leen y comparten sus reflexiones sobre el texto con el objetivo de promover y crear conocimiento (Soler, 2015)

Los aspectos relacionados con las tertulias dialógicas que favorecen y promueven el aprendizaje, así como el desarrollo, cognitivo y emocional se continúan estudiando. No obstante, las TD ya han sido investigadas en diferentes grupos de edad, como en educación infantil, primaria, secundaria, educación de personas adultas. (de Botton, Girbés, Ruiz, & Tellado, 2013; Garcia-Carrion, 2015; Garcia-Yeste, Gairal, & Rios, 2017; Soler, 2015), y en diferentes espacios como escuelas, centros comunitarios, residencia de menores (Garcia-Yeste, Gairal, Munté, & Plaja, 2018) y centros penitenciarios (Álvarez et al., 2016).

De este modo, en el caso de esta investigación, se estudian las Teorías Dialógicas Feministas que se centran en la lectura de obras relevantes del feminismo como las de hooks (2000). En las TDF se establecen diálogos igualitarios focalizados, entre otros, en la igualdad de género, la diversidad del feminismo, los derechos de las mujeres y la prevención de la violencia de género. Los resultados de una investigación previa coordinada por Puigvert (2016) en TDF con estudiantes universitarias hizo visible el potencial de esta actuación de éxito para transformar

el atractivo desde modelos de masculinidad tradicional relacionados con la violencia hacia nuevos modelos de masculinidad alternativa vinculados en la erradicación de la violencia.

Desde este planteamiento, este estudio analiza el impacto de las TDF en el empoderamiento de mujeres y la promoción de nuevas masculinidades alternativas con participantes de diferentes edades, género y niveles educativos.

Objetivos

La finalidad de esta investigación es analizar el impacto de las Tertulias Dialógicas Feministas en el empoderamiento de mujeres en contextos de participación social y la promoción de nuevas masculinidades alternativas. Para ello, se han buscado los siguientes objetivos:

1. Identificar los procesos de toma de conciencia y posicionamiento activo ante situaciones de violencia de género.
2. Describir la evolución de la reflexión sobre los modelos de atractivo patriarcal que vinculan atractivo con violencia hacia los modelos de masculinidad alternativa que aúnan ética y deseo en su posicionamiento contra la violencia.
3. Relacionar los posibles cambios en el posicionamiento y los modelos de relación con el aumento de la autoestima y el empoderamiento.

Metodología

Esta investigación se ha realizado en el marco de la metodología comunicativa crítica. Se ha llevado a cabo una metodología cualitativa con orientación comunicativa. Siguiendo las premisas de esta metodología se ha establecido un diálogo igualitario con las personas participantes. Las investigadoras aportan conocimiento académico y las personas participantes conocimiento del mundo de la vida, llegando a un consenso sobre la interpretación de la realidad.

Participantes y técnicas de recogida de información.

Se han llevado a cabo dos estudios de caso realizando trabajo de campo cualitativo en dos grupos intergeneracionales que realizaban TDF situadas en barrios de Barcelona y Madrid. Las personas participantes son hombres y mujeres desde veinte hasta setenta años, la mayoría sin estudios universitarios. La metodología desarrollada implica un compromiso con las personas participantes. A estas se les ha informado del objetivo del estudio y que su participación en él es voluntaria, confidencial y que tienen derecho a renunciar a su participación. A las personas que quieren participar voluntariamente se les pide un consentimiento informado.

Se ha desarrollado observación participante en TD y se han recogido relatos de vida cotidiana. Las técnicas de recogida de la información han tenido una orientación comunicativa donde el proceso de creación de conocimiento se lleva a cabo en base a un diálogo igualitario.

Resultados

A partir de las historias de vida de algunas y algunos participantes y de la observación participante del personal investigador, se ha evidenciado el impacto de las TD en las/los participantes en los siguientes aspectos: 1) adquieren una conciencia sobre la desigualdad y la violencia de género que les empodera para actuar con mayor seguridad en su vida cotidiana; 2) identifican modelos de masculinidad que contribuyen a reproducir la violencia y modelos que la superan; 3) visibilizan actitudes de las nuevas masculinidades alternativas que se posicionan contra la violencia en sus entornos más cercanos; 4) se implican en sus barrios en la lucha contra la violencia de género, promoviendo, por ejemplo, actividades de sensibilización y de ruptura del silencio ante situaciones que conocen, presencian o sufren; 5) mejoran la autoestima al convertirse en modelos referentes para diferentes generaciones.

Conclusiones

Los resultados muestran que el clima de respeto y el tipo de lecturas compartidas en las TDF y sus criterios de funcionamiento son creados y el proceso para el desarrollo del empoderamiento de los y las participantes. Tras su participación muchos y muchas comienzan a actuar activamente, posicionándose en situaciones difíciles de violencia hacia las mujeres. Por ejemplo, en su posicionamiento público con víctimas y contra los agresores o llevando a cabo varias iniciativas en sus espacios asociativos para concienciar y reflexionar sobre violencia de género y promover mayor igualdad de género así como luchar contra la violencia.

Con esta investigación se muestra que fruto del tipo de lecturas que se leen en las TDF y los criterios en los que se basa su funcionamiento, se crea un clima de respeto que lleva a las personas participantes a posicionarse activamente en sus vidas ante situaciones producidas por la desigualdad de género como la violencia hacia las mujeres; así como a implicarse activamente en sus barrios convirtiéndose en referentes para todo el barrio.

Referencias

- Alvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2016). 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), doi: 10.1177/0306624X16672864
- de Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2013). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241–249, doi: 10.1177/1365480214556420
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Flecha, R., Puigvert, L., Rios, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Science*, 2(1), doi: 10.4471/rimcis.2013.14

- Flecha, R. (ed) (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. New York: Springer
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.
- García-Carrión, R. (2015). What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913–919, doi: 10.1177/1077800415614305
- García-Yeste, C., Gairal, R., & Rios, O. (2017). Empowerment and Social Inclusion of Migrant Women through Dialogic Literary Gatherings. *International Journal of Education for Social Justice*, 6(2), 97–111, doi: 10.15366/riejs2017.6.2.006
- García-Yeste, C., Gairal, R., Munté, A., & Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62–70, doi: 10.1111/cfs.12384
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody. Passionate politics*. London: Pluto Press.
- Puigvert, L. (2016). Female University Students Respond to Gender Violence through Dialogic Feminist Gatherings. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(2), 183–203, doi: 10.17583/rimcis.2016.2118
- Soler, M. (2015). Biographies of “ Invisible ” People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839–842, doi: 10.1177/1077800415614032
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

7. Feminismo en 280 caracteres: Repensando la utilidad de los *hashtags* de Twitter para el aprendizaje informal.

Verónica Valcarce de Veer, Universitat Autònoma de Barcelona, veronicavalcarce@e-campus.uab.com

Paloma Valdivia Vizarreta, Universitat Autònoma de Barcelona, Paloma.Valdivia@uab.cat

Palabras clave

Aprendizaje informal, Twitter, Ciberfeminismo.

Introducción

Vivimos en un contexto sociohistórico impregnado por las redes sociales, en donde se genera y consume abundante información a gran velocidad a escala global.

El movimiento feminista ha entrado en esta dinámica, creando discursos y propagando contenidos mediante diversas redes sociales, sobre todo convirtiendo Twitter en espacio de difusión e interacción.

Twitter, presenta una serie de características como los *hashtag* que la hacen especialmente interesante para facilitar la búsqueda de contenido y generar tendencias. De esta manera llegan a una población más amplia e invitar a participar.

El feminismo en el mundo ha generado un ecosistema amplio y complejo, esta investigación pretende contribuir a la comprensión del ciberfeminismo en Twitter y su relación con el aprendizaje informal. Para ello se realiza un análisis de *hashtags* recogidos de las cuentas de Twitter catalanas y españolas, complementando y contrastando los resultados con las personas que gestionan dichas cuentas.

Objetivo(s)

1. Identificar cuál es la presencia de los movimientos feministas en Twitter.
2. Analizar la repercusión social de los *hashtags* en Twitter vinculados a los movimientos feministas en España y Cataluña.
3. Analizar si existe una relación entre el uso de Twitter para la difusión sobre feminismo y el aprendizaje informal.

Este estudio de enfoque mixto plantea un análisis de *hashtags* y la contrastación de los datos mediante la realización de encuestas.

Metodología

Para realizar un muestreo de *hashtags* representativo, se establece una primera selección de cuentas feministas representativas en el contexto catalán (más de 12mil seguidores/as) y español (más de 30 mil seguidores/as) de las cuales se recogen los *hashtags* tuiteados o retuiteados entre el 13/05/19 y el 13/06/19.

A partir de esta selección, se eligen aquellos hashtags que tratan sobre feminismo, descartando aquellos que hacen referencia a nombres de entidades feministas, territorios concretos, nombres de mujeres individuales o de situaciones de justicia a título personal. Por último, se establece un criterio de popularidad con un índice superior a 20, según la escala proporcionada por la herramienta Hashtagify.







Se ha tenido en cuenta que la propagación de los hashtags es posible mediante dos maneras diferentes de actuación: el *retuit*, la cual implica reenviar la información recibida tus seguidores; mientras la publicación de un *tuit* supone la producción e incorporación del *hashtag* bajo decisión personal.

Finalmente, para poder contrastar y complementar estos datos, se realiza una encuesta a las 5 gestoras de las cuentas feministas más populares. Mediante preguntas abiertas se busca el propósito de la cuenta, evolución, el tipo de interacción, comprobar si lo asocian a la generación de un aprendizaje informal, y entender la bidireccionalidad entre gestoras y seguidores/as.

Resultados

Las 10 cuentas analizadas mantienen un gran impacto social y trayectoria: las cuentas más longevas se crearon en 2008, cuando Twitter adoptó la estructura actual; y las más recientes tienen 5 años. Sin embargo, la trayectoria no es proporcional a las personas que les siguen, pues inciden otros elementos en el interés por las cuentas: actividad, diversidad, interacción con sus seguidores/as, etc.

Tabla 1: Muestra de cuentas feministas

Avatar	Cuenta	Followers (K)	Fecha de unión a Twitter	Ubicación
	feministesindignades @feministesbcn	17,6K	Mayo de 2011	Barcelona, Cataluña
	Dones @icdones	15,4K	Diciembre de 2010	Cataluña
	Ca la Dona @caladona	13,2 K	Octubre de 2010	Ripoll, 25 Barcelona, Cataluña
	Dones en Xarxa @donesenxarxa	12,7K	Diciembre de 2008	Cataluña, España
	Feminicidio.net @feminicidio	78,8K	Febrero de 2011	Madrid, España.
	Mujeres con ciencia @mujerconciencia	40K	Abril de 2014	País Vasco, España.

	Tribuna Feminista @TFeminista	37,9 K	Agosto de 2014	Madrid, España
	RedFeminista @RedFeminista	35,7 K	Noviembre de 2010	Madrid, España
	Coordinadora Fem @CoordinadoraFem	34,7 K	Noviembre de 2011	Madrid, España.
	Mujeres en Red @mujeresenred	32,8 K	Noviembre de 2008	España

El análisis puso en relevancia 149 hashtags, organizados en 8 dimensiones recogidas de herramientas digitales (Hashtagify y Tweetbinder), artículos científicos y prensa.

Tabla 2: Ejemplo de dimensiones. Para ver la base de datos al completo, vea <https://drive.google.com/file/d/1AIlFLNd9qSsrBbS-7L8pEf3GQro4ZWdQ>

Categoría temática	Significat	Hashtag (#)	Difusión científica	Origen	Año	Popularidad
MANIFESTACIONES	Huelga General Feminista	#8M	Laudano, C. (2018), Laudano, C., Kratje, J. (2018)		2017	64,2

X/500	Periodo temporal				Alcance potencial
	Inicio	Final	TOTAL (h)	Tuits/hora	
500	21-6-19 14:56	26-6-19 12:40	117,73	4,25	640.741

Originales	Retuits	Con imagen/hipervínculo	Solo texto	Respuestas
75	425	44	15	19

Idiomas	Castellano	Catalán	Inglés	Portugués	...	No reconocido
Castellano, No reconocido, Catalán, Portugués, Inglés	79%	6%	1%	4%	...	10%

El análisis evidencia que emplean mayoritariamente hashtags de carácter general (#feminism, #IgualdaddeGénero, etc.).

Por otro lado, “Aborto y gestación subrogada” es la segunda categoría con mayor número de hashtags, de la cual un 90% son etiquetas sobre aborto (#AbortoLegalYa #QueSeaLey). Contemplando que las cuentas de la muestra pertenecen a territorios donde el aborto es legal, los hashtags se vinculan a discursos activos internacionalmente.

La posibilidad de difundir contenidos feministas instantáneamente a cualquier lugar del planeta ha sido objeto de estudios científicos, analizando hashtags como #MeToo, #8M o #NiUnaMenos.

El análisis sugiere que, según la función del hashtag, se utilizan diferentes procesos de propagación en Twitter: #BastaYa, #KuToo y #NiUnaMenos, etiquetas que conciernen un

lema; son los que poseen mayor porcentaje de retuits (más del 80% del total de tuits publicados). Por otro lado, #feminism, claramente clasificador; posee el mayor porcentaje de tuits originales (64,4%).

Las gestoras consideran el perfeccionamiento del hashtag como herramienta de desarrollo, pues han asumido cuál es su repercusión y cómo esto facilita su pretensión de compartir flujos de información de manera sencilla e instantánea.

Además, los hashtags, se difunden 5 veces más con imágenes e hipervínculos que tuits exclusivamente textuales: la difusión de la información en Twitter circula a través de material complementario al redactado, sugiriendo las preferencias de los usuarios/as y el tipo de material pedagógico donde se produce el aprendizaje informal.

Globalmente, se evidencia la relevancia que asumen características de los tuits y la repercusión de los hashtags en la expansión de la información.

Conclusiones

Los resultados muestran el gran impacto social y educativo que tienen las 10 cuentas feministas. Se evidencian la interacción “me gusta”, el reenvío, la respuesta o comentario y/o la creación de nuevos tuits usando los hashtags.

Se identifican las posibilidades educativas de la plataforma pues lo que más se comparte son aquellos tuits con imágenes (infografías, carteles, fotografías) y con hipervínculos a otras páginas con contenido, entre ellos los materiales pedagógicos, de sensibilización, de campañas, de páginas de asociaciones, etc.

Podemos afirmar que Twitter es un canal muy importante para el movimiento feminista catalán y español, se ha convertido en los últimos años en su canal de comunicación, de interacción de contenido y conocimiento feminista, que se genera entre millones de usuarios/as, para evidenciar su lucha por los derechos de las mujeres y contra la violencia, el abuso y el acoso, incluso interviniendo o buscando afianzar luchas o derechos a lograr en otros territorios.

Las entidades feministas analizadas promueven y acompañan estas dinámicas, pues han comprendido la capacidad que ofrece esta plataforma para la producción y difusión de contenido. Han desarrollado estrategias de clasificación y/o promoción como el uso hashtag. La forma en cómo este puede llegar a más público, por ejemplo, que los hashtags genéricos puede ampliar el alcance del *tuit*. También son conscientes de que han creado espacios de aprendizaje detrás de los contenidos proyectados y la interacción que generan.

Los hashtags son un elemento complejo y sencillo a la vez. Son complejos de estudiar por que más allá de ser un código de caracteres clasificadores, recogen una concepción simbólica más o menos relevante según el discurso social. Además, según la función del hashtag -lema o clasificación- se puede vincular a diferentes formas de emitir información -*tuit* o *retuit*-. Su repercusión mediática se relaciona a un mayor alcance potencial. Son sencillos de utilizar. Los hashtags representan diferentes maneras de aprender: el *retuit* supone una lectura, identificación con el contenido y voluntad de expandir el mensaje, mientras que la publicación de un *tuit* original supone un proceso de construcción de contenido significativo.

Desde la pedagogía social resulta esencial estudiar estos nuevos modos de aprendizaje, actuales espacios de participación, de generación de discursos, conocimientos e inquietudes de la ciudadanía.

Referencias

- Arquero, J. L., del Barrio-García, S. & Romero-Frías, E. (2016). What Drives Students' Loyalty-Formation in Social Media Learning Within a Personal Learning Environment Approach? The Moderating Role of Need for Cognition. *Journal of Educational Computing Research*, 0(0), 1-31. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0735633116672056>
- Blanco-Morett, A., Falck, A. & García-López, M. (2017). Redes De Conocimiento Y Cooperación Descentralizada. *Actas del II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC* (p. 35-49). Sevilla: COMPOLÍTICAS. Recuperat de <https://congreso-move.net/2018/02/21/actas-2-movenet/>
- Gleason, B. (2013). #Occupy Wall Street: Exploring Informal Learning About a Social Movement on Twitter. *American behavioral Scientist*, XX(X), 1-17. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0002764213479372>
- McPherson, M., Budge, K., & Lemon, N. (2015). New practices in doing academic development: Twitter as an informal learning space. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 126-136. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029485>
- Mendes, K., Keller, J., & Ringrose, J. (2018). Digitalized narratives of sexual violence: making sexual violence felt and know through digital disclosures. *New media and society*, 1-21. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1461444818820069>
- Rivero, D. & Larrondo, A. (2016). La actividad de las publicaciones feministas en red: retos para la transmisión de la cultura feminista en España. *Revista Teknokultura*, 13(1), 117-140. doi: https://doi.org/10.5209/rev_TK.2016.v13.n1.52180
- Turley, E. & Fisher, J. (2018). Tweeting back while shouting back: Social media and feminist activism. *Feminism & Psychology*, 28(1), 128-132. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0959353517715875>

8. Nuevas oportunidades para personas adultas: aprender a lo largo de la vida.

Susana Torío López, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, storio@uniovi.es

Omar García-Pérez, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, garciaomar@uniovi.es

Alejandra Betegón Salamanca, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, betegonalejandra@uniovi.es

Palabras clave

Aprendizaje a lo largo de la vida, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencias digitales, Aprendizaje cooperativo.

Introducción

En un mundo en rápida evolución y con múltiples interconexiones, será necesario que cada persona posea una amplia gama de capacidades y competencias y que las desarrolle de forma continua a lo largo de toda la vida para su realización y desarrollo personal, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa (Consejo de la Unión Europea, 2018). Estas competencias se desarrollan desde la primera infancia hasta la vida adulta y en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades. Se trata de iniciar a los estudiantes en nuevas formas de trabajar que exigen cambiar sus esquemas mentales acerca del nivel de esfuerzo o el tipo de trabajo que requieren las disciplinas: una nueva cultura de diseño educativo, en este caso, del ámbito universitario.

Contexto y necesidades que atiende

“*Aprendizaje a lo largo de la vida*” es una asignatura obligatoria del primer curso del Grado de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, impartida en el segundo semestre del curso académico. La competencia personal, social y de “aprender a aprender” incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y complejidad, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. Es importante que el alumnado valore y desarrolle dicha competencia en su formación pedagógica, además de ser capaz de ponerla en práctica en sus futuras intervenciones y acompañamientos educativos con cualquier colectivo.

Fundamentación

El Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), término aceptado en la mayoría de los países, es un aprendizaje intencional que involucra a las personas a lo largo de su vida para su desarrollo personal y profesional y para mejorar la calidad de sus vidas (Belando Montoro, 2017). En mayo de 2015, fue aprobada la Declaración de Incheon: “*Educación 2030. Hacia una*

educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015) y presenta una nueva visión de la educación para los próximos quince años. Se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, reafirmando que la educación es un bien público, un derecho fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. De igual modo, en el ámbito europeo, la Recomendación *“Itinerarios de mejora de las capacidades. Nuevas oportunidades para adultos”* (Comisión Europea, 2016) destaca, que toda persona tiene derecho a una educación inclusiva y de calidad, a la formación y al aprendizaje permanente a fin de proporcionar oportunidades flexibles de mejora y a una participación activa en la Sociedad.

Objetivo(s)

- Concienciar a los estudiantes sobre la importancia de desarrollar la competencia personal, social y de aprender a aprender que genere a su vez el impulso de un trabajo colaborativo.
- Desarrollar competencias digitales básicas a través de la creación de contenidos y herramientas audiovisuales con carácter socioeducativo.

Metodología

Presentamos una actividad que los estudiantes deben realizar de manera grupal. La tarea consiste en la realización de una entrevista grabada (audio o vídeo) a una persona mayor cercana (un familiar, vecino o vecina, alguna amistad...) con el objetivo de conocer la importancia otorgada al aprendizaje a lo largo de la vida. Tras la constitución del grupo de trabajo y la selección de la persona a entrevistar, se diseñará un guión de preguntas en el que se abordan aspectos como: su presentación (estado civil, estudios que cursó, profesión a la que se ha dedicado principalmente,..), posibilidad de aprender en la vejez, dificultades para aprender, oportunidades para actualizar su formación, cambios ante la llegada de la jubilación, actividades que desempeña actualmente para aprender o mantenerse activo, la importancia que concede al aprendizaje permanente...Finalizada la entrevista, se edita el vídeo (no puede superar los 10 minutos) y, finalmente, presentan, analizan y obtienen conclusiones en gran grupo sobre las aportaciones de los protagonistas. Los diferentes grupos de trabajo (17 equipos) han respondido un cuestionario on-line a fin de valorar la realización de la práctica tanto los aprendizajes relacionados con los entrevistados como aspectos metodológicos y organizativos de la misma.

Resultados

La persona entrevistada tiene una relación de parentesco con algún miembro del grupo de trabajo (ser abuelo o abuela u otro familiar -9 encuestados-) o una persona próxima por razón de vecindad (8 participantes) y, en su mayor parte, viven en un entorno urbano.

Los tipos de aprendizaje que desarrollan las personas adultas entrevistadas son: cursos y talleres varios –manualidades, pintura, jardinería, bordado, club de lectura, etc.- en centros sociales u otras instituciones (8), aprendizaje de idiomas (5), además de aprendizaje de un instrumento musical (1), uso y manejo de las TIC (1) y participación en cursos de la Universidad Popular (1) o Universidad de Mayores (1).

Los estudiantes consideran que los aprendizajes que han realizado los adultos entrevistados están relacionados con su formación laboral, seguidos de enseñanzas que favorecen el desarrollo personal y social. Más concretamente, las competencias que han visto reflejadas en sus testimonios son: la superación y la creatividad (8 grupos respectivamente) seguido del aprendizaje auto-dirigido (7) y la motivación (6). Descienden aspectos como la autoestima y la interacción con la comunidad (5). De igual modo, valoran como más positivo para el entrevistado el sentirse escuchado (12), recordar su vida (11), contar su vida al familiar y a otros estudiantes (9) y favorecer un mayor nexo de unión con los entrevistados (7).

Se solicita al estudiantado indicar los dos mensajes principales emitidos por los adultos durante la entrevista y consideran señalar la importancia que otorgan al estudio, *“Que la vida puede llegar a ser complicada, sobre todo cuando faltan medios y que es muy importante estudiar, todo lo que se pueda y siempre que se pueda, porque aprender algo nuevo nunca está de más”*) y al aprendizaje a lo largo de la vida (*“Es importante desarrollarse y aprender durante toda la vida para así poder tener un futuro”*). Consideran que les han transmitido el valor de sentirse activos y participativos (*“Hay que seguir adelante y tener ambición, hay que hacer cosas para sentir que estamos vivos”*). Constatan valores importantes como la *“Perseverancia y motivación”*, la *“Constancia”* y el *“Esfuerzo”*.

Por otro lado, el alumnado reseña lo que ha significado la realización de la actividad: un conocimiento mayor de la vida del entrevistado (12), la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (11), la capacidad de escucha (10) y hábitos de trabajo (8). Respecto a los aspectos metodológicos y organizativos de la actividad han valorado positivamente la realización de la práctica en formato vídeo o audio (15 grupos), siendo su mayor dificultad los aspectos técnicos (edición del mismo) y aspectos temporales (tiempo para su realización). No ha presentado dificultad la selección del entrevistado o la realización de la tarea en trabajo en grupo.

Lo que más destacan es la posibilidad de favorecer el empoderamiento de los adultos y darles voz (*“Que la persona entrevista se sienta escuchada e importante con contar sus experiencias laborales e intereses a lo largo de su vida”*) así como la oportunidad de trabajo en equipo y ser creativos. Se sugiere la realización de la misma con anterioridad, no como actividad final del curso académico e, incluso la realización del trabajo de manera individual.

En síntesis, se ha reflexionado sobre la competencia de *“aprender a aprender”* y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma y aumentar progresivamente la seguridad ante nuevos retos; todo ello, a través de experiencias conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas. Parafraseando a los protagonistas de los vídeos: *“¡Vamos a probar! Me vi con posibilidades,... ¡no voy a quedar con ganas!”* (varón, 61 años); *“Siempre estamos a tiempo... lo hago porque quiero, con mucho más interés (no hay distracciones)”* (mujer, 75 años).

Queremos resaltar el valor social transformador de la educación así como la apuesta por la formación a largo plazo. La ciudadanía ha de construir sus propios itinerarios de aprendizaje a lo largo de la vida y, para ello, es preciso tener herramientas que ofrezcan oportunidades de aprendizaje permanente a fin de adquirir los conocimientos y competencias necesarias para hacer realidad las aspiraciones personales y contribuir a la sociedad.

Referencias

- Belando Montoro, M.R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- Consejo de la Unión Europea (2018/C 189/01). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. París: UNESCO.

9. Estudio sobre una experiencia de educación teatral con personas sin hogar en el contexto universitario.

Belén Massó Guijarro, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, belenmasso@ugr.es

Palabras clave

Creación colectiva teatral, Teatro aplicado, Educación artística, Ecologías de aprendizaje.

Introducción

En este artículo nos proponemos explorar las posibilidades que nos ofrecen los modelos pedagógicos alternativos (en este caso, la creación colectiva teatral) para el contexto actual, necesitado de fórmulas que posibiliten la amplitud epistemológica exigida por la hiper-complejidad contemporánea. Resulta necesario reforzar el papel de la educación como agente de transformación e introducir fórmulas pedagógicas que contribuyan a renovar el paradigma educativo, posibilitando así dar respuesta a los actuales retos culturales, económicos, políticos y sociales. El arte, aplicado a la educación, deviene una fuente inagotable de recursos para esta renovación paradigmática.

La investigación que presentamos estudia, desde una perspectiva cualitativa, los efectos pedagógicos y sociales en un grupo de participantes de un taller de formación en creación colectiva teatral, en el cual participaron personas de diversa índole socioeconómica, entre ellas, personas en situación de sinhogarismo.

Contexto y necesidades que atiende

El taller de creación colectiva teatral se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de una ciudad andaluza en el mes de marzo del año 2019. En él participaron 17 personas, 2 de ellas en modalidad de oyente, el resto de forma activa. El taller fue impartido por un profesor especialista en teatro e intervención social y se enfocó como una experiencia formativa dirigida al estudiantado en un sentido amplio, y abierta a la comunidad no universitaria.

Fundamentación

En el ámbito de las Ciencias de la Educación, son numerosos los estudios que ahondan en las potencialidades de la hibridez disciplinar entre el arte y la educación, así como aquellos que abordan de forma específica las posibilidades del teatro como herramienta educativa y social. El teatro, como instrumento para, se configura como un ámbito tan amplio como sus propias posibilidades, y se viene recogiendo bajo el paraguas terminológico del Applied Theatre o Teatro Aplicado. Este emerge como un campo de conocimiento de reciente creación, cuyo objetivo es sistematizar e investir de rigor científico a toda una serie de prácticas que ponen en juego el teatro de diversos modos y con distintos fines. En el panorama anglosajón, el Applied Theatre cuenta con referencias esenciales (Ackroyd, 2007; Prendergast y Saxton, 2009), mientras que en el contexto hispanohablante ha sido impulsado en sus inicios por Motos y Ferrandis (2015) y actualmente se desarrolla, desde distintos enfoques disciplinares,

por autoras y autores como Muñoz-Bellerín (2018), Vieites (2015), Navarro (2007), Méndez-Martínez (2019), Sedano-Solís (2019) u Onieva (2011), entre otros.

Cabe destacar que el principal vector de innovación teórica que se plantea en este estudio es la aplicación de la metáfora ecológica al ámbito del TAE, que ya viene siendo investigada desde largo tiempo por diversos autores. La ecología de aprendizajes defiende nuevas elaboraciones que nos permitan pensar los fenómenos educativos de un mundo que ya se sabe líquido (Bauman, 2007) y en permanente deriva, configurado por contextos cada vez más diversos al tiempo que conectados e interdependientes. Aquí nos quedaremos con la elaboración propuesta por Martínez y Fernández (2018) en un trabajo monográfico, donde establecen cuatro tipologías de uso del concepto. En este estudio nos ubicamos en la cuarta y última categoría, la que llaman, siguiendo los trabajos de Santos (2010), ecologías de saberes. En ella se enfatiza la recuperación de voces silenciadas y el reconocimiento de saberes de comunidades y sujetos. Una ecología de aprendizajes así conceptualizada supone un territorio particularmente nutrido para pensar las prácticas de TAE, por la concepción flexible y expandida que sostiene de la educación y su énfasis en la dimensión comunitaria del aprendizaje. Además, nos ofrece una epistemología abierta que permite comprender las mediaciones que se producen entre los sujetos y los contextos, las metodologías artísticas aplicadas y sus propios procesos de aprendizaje.

El taller de CCT se conecta con la ecología de aprendizajes pues constituye un lugar donde el contexto académico extiende un lazo hacia la comunidad, en concreto, con un grupo de personas participantes en un grupo de teatro ubicado en una ONG que destina su labor a las personas sin hogar. Esta puesta en diálogo no resulta tan habitual como parecería aconsejable siendo la transferencia social del conocimiento uno de los principales y más urgentes reclamos que se le hacen a la universidad actual. En la experiencia que referimos encontramos un interesante lecho de indagación etnográfica para arrojar luz tanto sobre las potencialidades del binomio teatro/educación como sobre los aportes que una práctica pedagógica innovadora como la que nos ocupa pueden generar para la regeneración educativa.

Objetivo(s)

Uno de los objetivos de este estudio es ahondar sobre los efectos pedagógico-sociales de una situación educativo-artística donde participan personas de procedencias dispares a nivel socioeconómico. Nos preguntamos qué tipo de beneficios pueden surgir cuando se rompen los círculos homoclasistas y se quiebra la tendencia mixofóbica tan habitual en los contextos educativos, qué ocurre cuando nos ponemos a trabajar con aquellos a los que esquivamos la mirada, en el caso que nos ocupa, las denominadas personas sin hogar. ¿Qué transformaciones comienzan a operar cuando introducimos en un contexto universitario a esos “sujetos inesperados”, cuando asumimos ese riesgo, esa incomodidad? ¿De qué modos se manifiesta el potencial pedagógico de esa “arquitectura pedagógica” incómoda? ¿Estamos verdaderamente preparadas/os, como educadoras/es, para la sorpresa que puede devenir de estas situaciones pedagógicas precarias, seremos capaces de trabajar con ese grado de incertidumbre?

En este sentido, nos proponemos estudiar los modos en que los saberes académicos y no académicos dialogan en un contexto pedagógico concreto como el que plantea en el taller, generando una ecología de saberes capaz de hacer emerger y visibilizar el capital cultural de

sujetos habitualmente tratados como residuos humanos (Bauman, 2015). De otro lado, en este estudio también se aspira a analizar las potencialidades educativas y sociales de la creación colectiva teatral, centrándonos en sus posibilidades de apelar a la participación y motivación del grupo, así como en el tipo de dinámicas relacionales que hizo emerger en el contexto del taller.

Metodología

En esta investigación nos proponemos elaborar una comprensión profunda de la experiencia investigada con el objetivo de arrojar luz sobre ciertos interrogantes que, a su vez, actuaron como hoja de ruta para guiar el trabajo de campo que se llevó a cabo, orientado a elaborar una descripción densa de la experiencia educativo-artística que permitiese su posterior análisis interpretativo. La investigación se condujo desde un planteamiento metodológico puramente cualitativo. La observación participante fue la metodología etnográfica que posibilitó el registro del taller en un diario de campo y en fotografías y vídeos. También se realizaron entrevistas en profundidad a dos de los participantes, que sirvieron para arrojar luz sobre algunos aspectos complementarios.

Resultados

Haciendo uso de una metodología cualitativa de orientación etnográfica (observación participante), ahondamos en los efectos pedagógico-sociales de esta experiencia educativa, y se ofrecen los principales resultados de investigación, articulados en torno a tres categorías que emergieron del análisis de datos, a saber: la creación colectiva teatral y su repercusión educativa, las posibilidades y tensiones de la orientación dialógica en el estilo docente y en último lugar, el impacto socioeducativo del enfoque inclusivo del curso. En este sentido, en el taller se generó un espacio de encuentro con la alteridad (concretamente, con la alteridad subalterna del sinhogarismo) que trajo consigo la construcción de un espacio de aprendizaje polifónico, generando una ecología de aprendizaje entre saberes académicos y no académicos a través del cual se pudo poner en valor el capital cultural de sujetos socialmente estigmatizados.

Referencias

- Ackroyd, J. (2007). Applied theatre: An exclusionary discourse. *Applied Theatre Researcher*, 8(1), 1-11.
- Bauman, Z. (2015) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial
- Martínez, J. B. & Fernández, E. (Comps.) (2018) *Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Editorial Morata: Madrid
- Méndez Martínez, Emilio (2017) Improvisación teatral como herramienta favorecedora de la inclusión educativa. En Alejandro Rodríguez Martín (comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1495-1502), Oviedo : Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo
- Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.

- Muñoz Bellerin, M. (2018). La práctica cultural del teatro en el desarrollo de las capacidades creativas Teatro Aplicado en contextos de estigmatización: estudio de caso con personas sin hogar. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, nº. 18, 147-173.
- Onieva, J (2011) *La dramatización como recurso educativo: Estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (Eds.). (2009). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Intellect Books.
- Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Sedano-Solís, A.S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*. N.º 23: 104-113.
- Vieites, M. F. (2015) La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 11–30.

10. Conciencia digital: La ponderación en el uso de los medios digitales.

M^a Rosario Limón Mendizábal, mrlimonm@edu.ucm.es

María Chalfoun Blanco, marchalblanc@gmail.com

Palabras clave

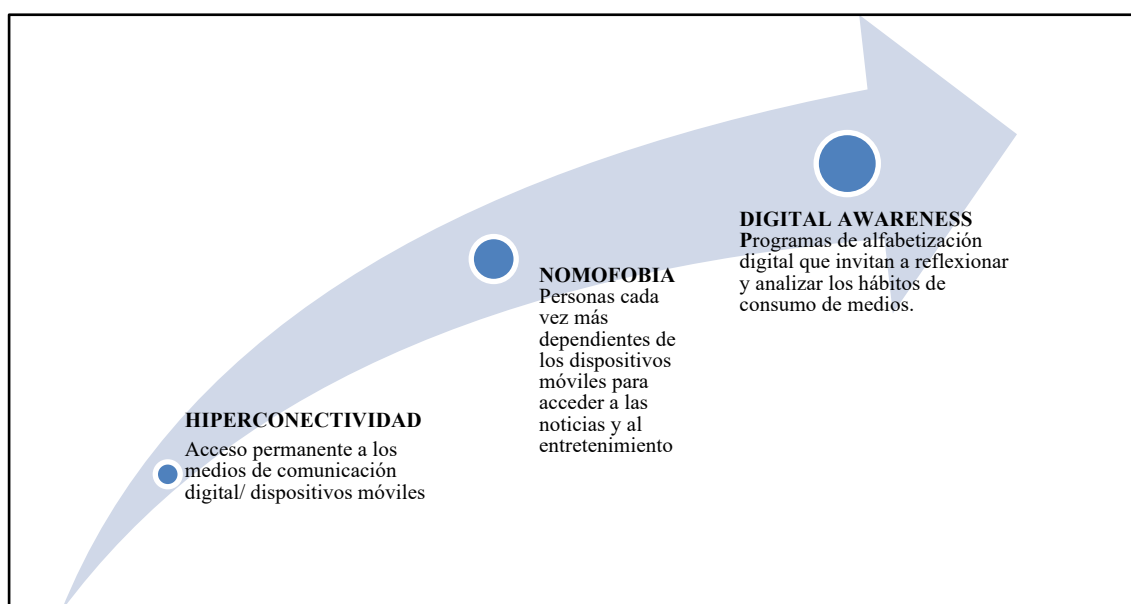
Alfabetización mediática, Conciencia mediática, Internet, Adicción mediática, Tecnología digital, Tecnología móvil, Derechos humanos.

Introducción

Vivimos en un ecosistema tecnológico en constante cambio, el acceso universal a internet mediante dispositivos móviles que permiten intercambiar información, la proliferación del uso de las redes sociales que permiten comunicarse con amigos y a veces con desconocidos, donde se comparten de forma a veces “naïf” experiencias de ocio, opinión, fotos familiares, etc., hacen posible un flujo masivo de información que es capturada en la “nube” y que conlleva al análisis de datos (Big Data) por parte de las multinacionales y otros entes. Esto está permitiendo que se establezcan e identifiquen patrones y se etiqueten a las personas según sus búsquedas e intercambios de información, según sus compras on-line, etc.

Son varias las iniciativas internacionales que ya desde el año 2010, han realizado estudios e informes sobre las repercusiones sociales de esta hiperconectividad y el hecho de que la red móvil ya no es una herramienta al servicio de la humanidad, sino que es un sistema que pone a la humanidad a su servicio. Algo está ocurriendo, pues estamos tomando conciencia que se debe fomentar una reflexión y plantear una deliberación sobre la prudencia en el uso de las redes y el internet móvil. Es lo que en medios anglosajones se plantea como “awareness”.

Ilustración 1: análisis de la situación



Objetivo(s)

Mediante la reflexión teórica, el análisis de datos estadísticos y la descripción de iniciativas, informes y estudios internacionales exponer una tendencia ante el uso y abuso de los medios de comunicación a través de redes y dispositivos móviles.

Argumentación

Análisis de la situación actual en estadísticas

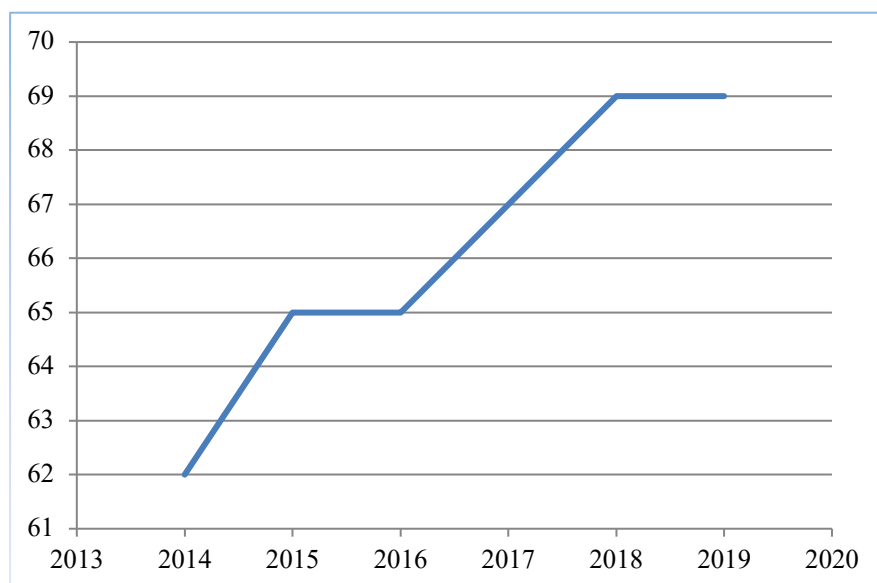
- Hiperconectividad

Gracias al acceso universal a Internet, a la posesión de dispositivos móviles, a la proliferación de las redes sociales, las personas de diferentes rangos de edad pueden conectarse con amigos y familiares, pueden leer, compartir información, entretenimiento, aficiones, experiencias, en definitiva, están enganchados a un entorno virtual del que dependen la mayoría de las horas que componen el día.

- Datos desde EEUU

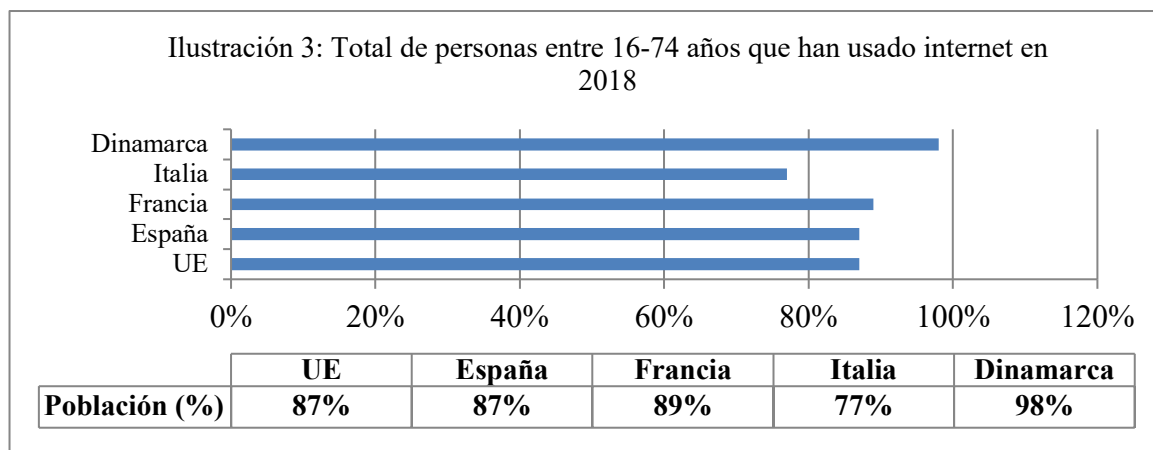
Informes del Centro de Investigación Pew, reflejan que en 2005 solo el 5% de los adultos estadounidenses usaban al menos una plataforma en red. En 2011, el porcentaje había aumentado al 50%, y actualmente (la última encuesta se realizó en febrero de 2019) es el 72% del público que usa algún tipo de redes sociales.

Ilustración 2: % total de adultos de EEUU entre 16-74 años que usan al menos una red social

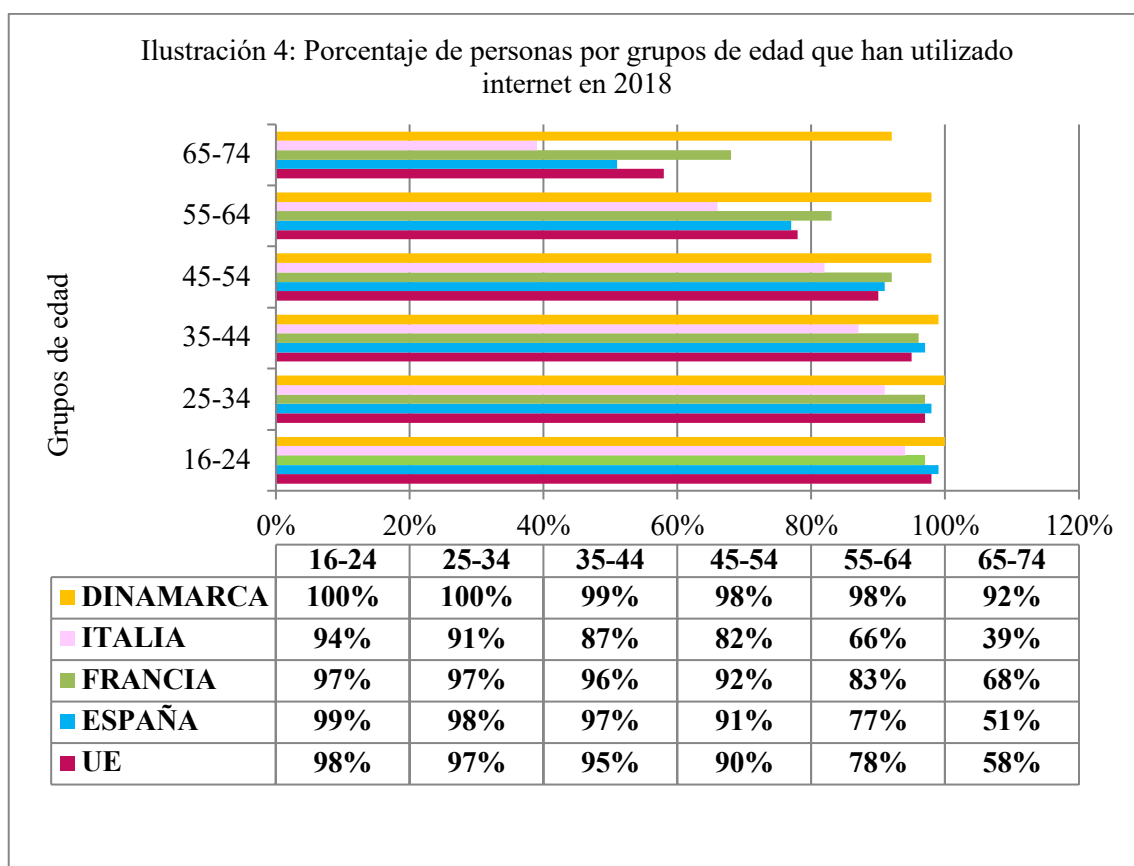


Años	Población total en %
2014	62
2015	65
2016	65
2018	69
2019	69

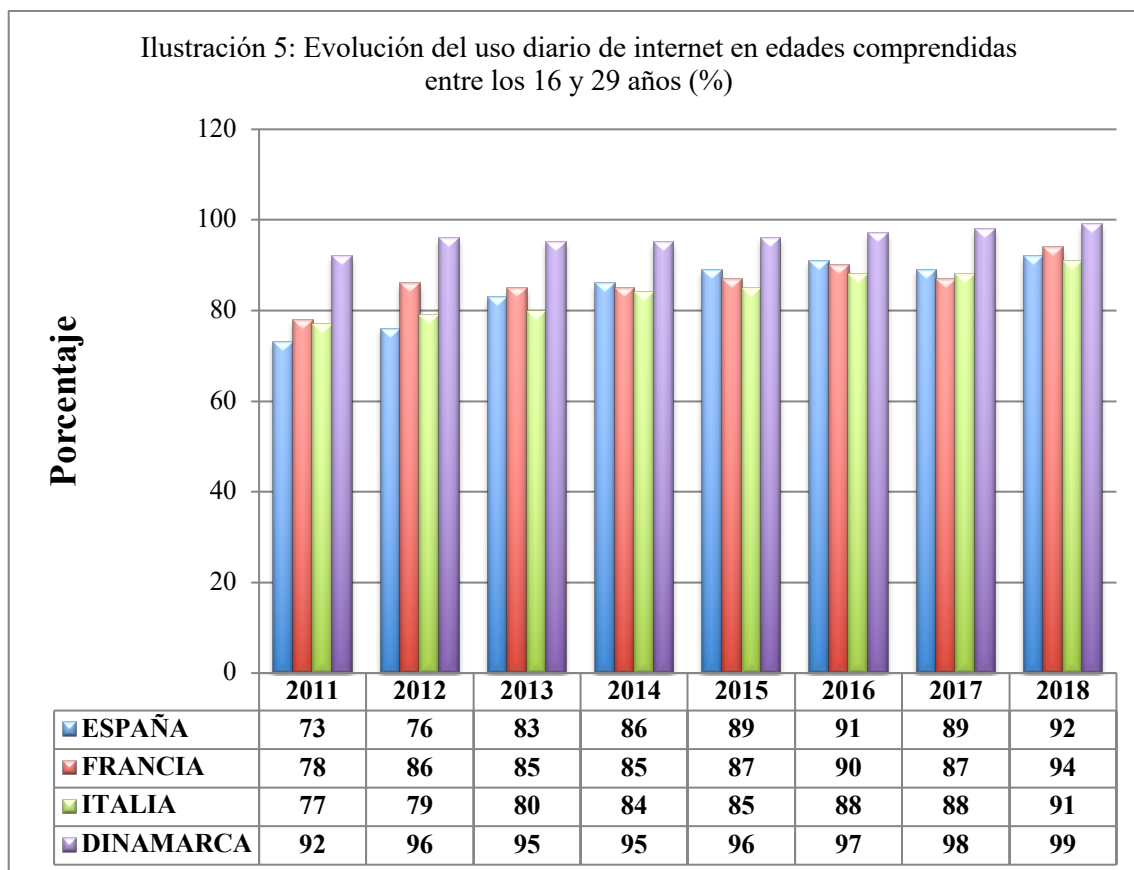
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EUROSTAT



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EUROSTAT



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EUROSTAT



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EUROSTAT

Conciencia Digital: Digital Awareness

La necesidad de reflexionar, deliberar, y ponderar de los efectos del abuso del uso de internet, redes sociales y dispositivos móviles. A medida que se tiene más conocimiento se debe aprender de los errores y analizando el estado de cuestión, poner en práctica la rectificación. El desarrollo e implantación de una alfabetización mediática, de toma de conciencia de sí mismo - *awareness*- de cómo utilizar los medios para que estén a nuestra disposición, el hacer un consumo responsable y no depender de ellos.

3.1 Iniciativas y experiencias:

- La experiencia de la Universidad de Maryland en College Park (EEUU) presentada en la Academia de Salzburgo de Medios de Comunicación y Cambio Global en 2010, dio lugar a la versión internacional de *24 horas sin medios* - *The World Unplugged*. El objetivo se centró en que estudiantes de los cinco continentes tomaran conciencia de su dependencia a los medios, de cómo hacer un uso responsable de los dispositivos móviles, del acceso a internet a través y su participación en las redes sociales.
- En Francia una encuesta realizada por Havas Media -una de las agencias líderes en comunicaciones- reveló que casi el 20% de la población del país gallo vive desconectada de los medios de forma voluntaria por dos motivos: o bien porque decidieron que el *Gran Hermano* de multinacionales y otros entes traficaran con su privacidad o porque querían dejar de lado el mundo virtual para volver a la vida real.
- En 2013, en el Día Internacional de los Derechos Humanos, 562 autores de más de 80 países se unieron para lanzar un llamamiento en defensa de las libertades civiles

contra la vigilancia por parte de corporaciones y gobiernos. Firmaron un manifiesto contra la vigilancia masiva a los ciudadanos a través de la red.

Todos los humanos tienen derecho a permanecer sin ser observados ni molestados. Una persona bajo vigilancia ya no es libre; una sociedad bajo vigilancia ya no es una democracia. Los Derechos Fundamentales deben de ser respetados tanto en el plano real como en el virtual.

Las demandas en este Manifiesto presentado a la ONU en 2013 destacan los siguientes puntos:

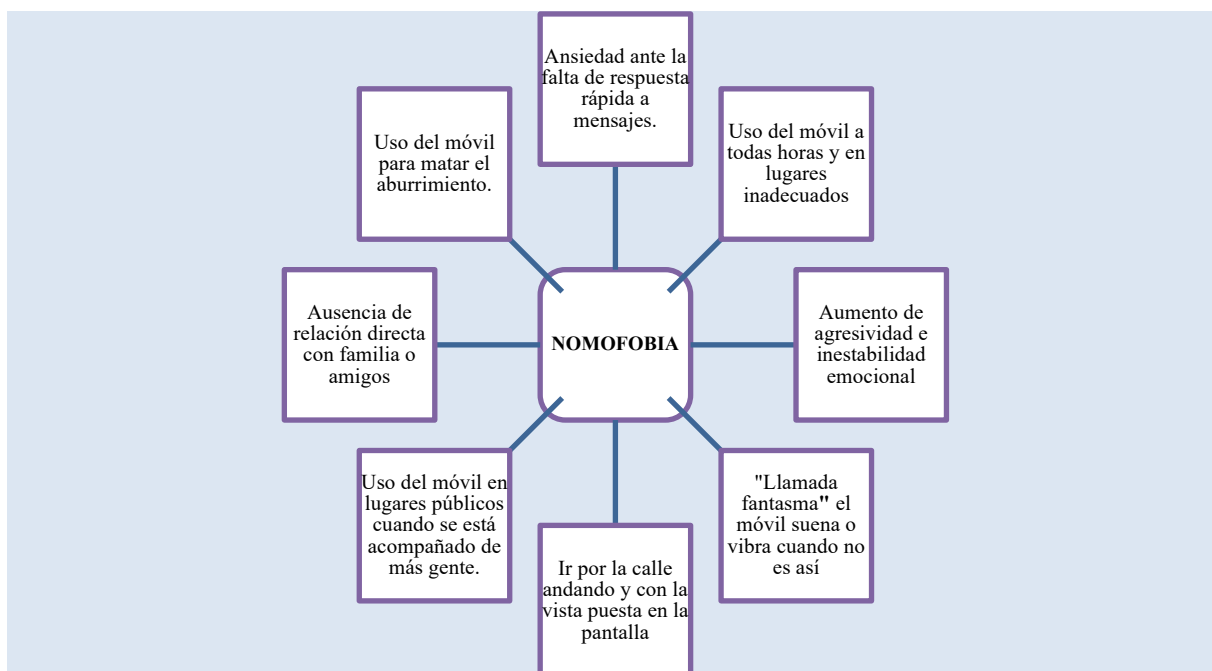
- *DEMANDAMOS EL DERECHO de que todas las personas determinen, como ciudadanos democráticos, en qué medida sus datos personales pueden ser recopilados, almacenados y procesados legalmente, y por quién; para obtener información sobre dónde se almacenan sus datos y cómo se utilizan; para obtener la eliminación de sus datos si se han recopilado y almacenado ilegalmente.*

- *Hacemos un llamado a las Naciones Unidas para que reconozcan la importancia central de proteger los derechos civiles en la era digital y para crear una Declaración Internacional de Derechos Digitales. (En defensa de la Democracia en la Era Digital, 2013).*

La Nomofobia

La padecen aquellas personas que se vuelven cada vez más dependientes de los dispositivos móviles para acceder a las noticias y al entretenimiento. Surge este término de la abreviatura de la expresión inglesa “no-mobile-phone phobia”.

Ilustración 6: Factores que determinan un uso inadecuado de dispositivos móviles



Fuente: Elaboración propia

El abuso de tecnología tiene efectos adversos como toda otra adicción. Y la reflexión que sigue es ¿si puede haber vida más allá de lo digital?

Nueva Tribu Urbana: los desconectados

Un grupo de personas siguen la tendencia a sobrevivir sin internet, de desconectarse. Se consideran una nueva “tribu” urbana. Son jóvenes y adultos con formación universitaria que viven off-line. Se exigen una actitud de empoderamiento ante los medios buscando recuperar su vida real y vivir con ritmos más pausados.

Programas de alfabetización digital que invitan a reflexionar y analizar los hábitos de consumo de medios

Es necesario aprender a hacer un uso adecuado del teléfono móvil, redes sociales y videojuegos. Conocer las ventajas, inconvenientes y riesgos de las nuevas tecnologías. El documento de la *Reflexión y análisis de Internet sobrio* de la UNESCO en 2011 dice textualmente:

Al tiempo que Internet abre oportunidades sin paralelo para acceder a la información y el saber, la libertad de expresión y la libre circulación de información, se plantean inquietudes sobre el abuso, la información errónea, la privacidad y la seguridad, y la explotación de personas vulnerables, como las mujeres y los jóvenes. La capacidad de los usuarios para utilizar de manera efectiva y éticamente responsable las nuevas tecnologías no queda garantizada por las tecnologías propiamente dichas: es una dimensión crucial de la ciudadanía y la inclusión social en la era digital. (Apartado 2, pág. 2)

La alfabetización digital debe incluir la formación en el uso de Internet de forma responsable, tomar conciencia no solo de las oportunidades que ofrece, sino también del riesgo de su abuso.

Conclusiones

La era digital nos ha permitido cambiar nuestra forma de vida, nuestras costumbres, nuestros hábitos. Ciertamente es que las nuevas tecnologías, internet y los dispositivos móviles nos han facilitado la vida en muchos aspectos, además de permitirnos el acceso universal a la información, no solo recibimos información sino que la creamos y la compartimos.

Debemos reflexionar si nos estamos convirtiendo en autómatas que respondemos a un “bip” de nuestro teléfono móvil y pasamos por alto una sonrisa de otro ser humano. Ante el mal uso y abuso de internet, el tráfico de datos personales en manos de entes internacionales ha conllevado a la búsqueda de un marco ético dentro de las tecnologías de comunicación las cuales deben estar al servicio de las personas. Hay que fomentar una formación que evite estos males y nos devuelva el “mando” a nuestras vidas. La educación social tiene que dar una respuesta a esta realidad.

Referencias

- Carta Internacional de Derechos Digitales (2013). Escritores contra la vigilancia masiva. En: <https://www.change.org/p/en-defensa-de-la-democracia-en-la-era-digital>
- Center for Humane Technology. Join the Time Well Spent Movement. En: <https://humanetech.com/problem/#our-work>
- Choliz Montañes, M. & Marco, C. (2012). *Adicción a Internet y redes sociales*. Alianza Editorial
- Echeburua Odriozola, E. (2016). *Abuso de Internet*. PIRAMIDE
- Labrador Encinas, F. J. (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. PIRAMIDE
- Marín Osorio, E. (2018). *Manual para la vida*. Ed. Ibukku
- Moeller, S., Powers, E., Roberts, J. "The World Unplugged" and "24 Hours without Media": Media Literacy to Develop Self-Awareness Regarding Media. Dossier. P. 45-52 (01/10/2012). College Park, Maryland (USA)
- Pew Research Center Internet & Technology. Social Media Fact Sheet (6/12/ 2019) En: <https://www.pewinternet.org/fact-sheet/social-media/>
- Puig Punyet, E. (2016) *La gran adicción*. Editorial Arpa
- UNESCO. General Conference, 36th, en Paris 2011. Reflexión y análisis de la UNESCO sobre Internet. En: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211062_spa

CONCLUSIONES

Ángel de Juanas

En esta mesa se presentaron nueve comunicaciones sobre temas muy diversos, tales como: intervención en la familia; recuperación de la memoria histórica de nuestros mayores; programas de intervención socioeducativos sobre el vínculo familia-escuela; utilización de redes sociales para potenciar el aprendizaje informal de las personas adultas; experiencias de intervención con personas adultas sin hogar; entre otros. La sesión fue muy fructífera y tras una breve presentación se abrió un debate muy interesante sobre el modo en el que los entornos VICA están condicionando la metodología de intervención en los ámbitos de la familia y la educación de personas adultas. Los participantes se mostraron muy participativos, implicados y críticos; todo ello repercutió en la génesis de una serie de ideas que se han tratado de recoger de manera sintética en este breve resumen:

1. En la educación de personas adultas es necesario conocer y contar con los aprendizajes informales. Especialmente, es preciso contar con las posibilidades de acceso a recursos que son volátiles pero que están teniendo una gran incidencia en el día a día de estas personas. Concretamente, nos referimos a todas las herramientas que en el ámbito de la comunicación digital están dejando huella de manera constante en la sociedad. Por ello, las redes sociales, de manera particular se habló de Twitter, pueden y deben ser trabajadas de interdisciplinariamente en el ámbito de la educación de personas adultas y mayores.
2. La importancia del trabajo interdisciplinar fue puesta de relieve no solo en el ámbito de intervención de las personas adultas y mayores. De hecho, se recalcó que debía ser tenido muy en cuenta en la intervención que se debe realizar en el trabajo con familias desde los centros escolares tanto por los maestros, profesores, orientadores como por los educadores.
3. En el ámbito escolar, el trabajo familiar se está desarrollando desde programas de fortalecimiento a las familias especialmente con madres. Las mujeres en particular están teniendo un papel esencial en la participación en dichos programas y ofrecen resultados mejores en las escalas de aprovechamiento familiar. Mientras, con los padres se está trabajando de manera positiva en el desarrollo de nuevas formas de masculinidad en los que la corresponsabilidad en la vida escolar de sus hijos debe ser el punto de partida.
4. Siguiendo con el trabajo en familias dentro de la escuela, se puso de relieve que ante los entornos VICA, una de las claves de la intervención se centra en el trabajo sobre dinámicas familiares frente a un trabajo más tradicional centrado en las estructuras familiares. Esto es así, dado que las estructuras familiares están cambiando mientras que las dinámicas prevalecen. Por ello, se debe promover una visión preventiva del trabajo con familias en la que se trate de generar espacios de intervención en los que se desarrollen programas de prevención universal que atiendan a la formación de competencias en el seno de las familias. No obstante, todo este proceso no está exento de complicaciones y una de ellas, quizá la más representativa, es la falta de conexión entre el trabajo que se realiza en las escuelas con las familias y la propia comunidad. Este déficit pone de relieve la fragilidad de los entornos de cuidado y la necesidad de crear un tejido en red que permita optimizar esfuerzos para partir de los vínculos personales y así establecer modelos de actuación intermedios de afrontamiento al trabajo con familias

- desde la escuela. Asimismo, pero no por ello menos importante es el problema de las diferentes medidas legislativas que están constriñendo el papel de las familias en las escuelas y merman su participación en los órganos de gobierno de los centros educativos.
5. Por otro lado, se habló también de la necesidad fundamental de trabajar la interacción y diálogo con otros iguales en la educación de personas adultas y mayores. Esto resulta clave para crear conciencia social y conciencia de género. En concreto, se abordó el caso de una experiencia basada en la intervención con personas adultas mediante tertulias dialógicas feministas. En estas tertulias, los participantes realizaban lecturas previas sobre libros de teoría feminista y se debatían las ideas que encontraban presentes en dichos manuscritos. Lo positivo de esta metodología es que se abre la posibilidad de la transformación personal aprendiendo de los demás y construyendo el propio conocimiento a partir de la interacción y diálogo con otros. Además, este aprendizaje puede y debe ser transferido a la comunidad mediante la génesis de diferentes actividades que permitan, por ejemplo, favorecer la transformación social en un barrio en aras de posicionar a la población ante cualquier forma de violencia de género.
 6. Finalmente, se habló de la necesidad de recuperar el pasado, tener y dar un valor a los recuerdos para encontrar puntos de sostén en los que intervenir con personas mayores. En aras de esta recuperación de tiempos pretéritos, se presentó una experiencia en la que se recuperaron las narraciones de vida de las personas mayores en Sevilla. Lo crucial de estas dinámicas de trabajo con mayores se manifiesta en el logro de centrar a las personas que participan de la intervención en los puntos fuertes de aquellas experiencias y vivencias de aprendizaje que tuvieron para generar claves que les permitan seguir aprendiendo de manera autónoma a lo largo de la vida.

FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y PROFESIONAL
(I)

1. ¿Sabemos cómo lograr la accesibilidad digital en nuestros materiales educativos?

Cristina Casino Villar, Universitat Autònoma de Barcelona, criscasino97@gmail.com

Paloma Valdivia Vizarreta, Universitat Autònoma de Barcelona, Paloma.Valdivia@uab.cat

Palabras clave

Accesibilidad digital, Inclusión, Materiales educativos, Universidad.

Introducción

La educación inclusiva no se puede entender sin la accesibilidad: nos ayuda a romper las barreras existentes y ofrecer mayor igualdad de oportunidades. Gracias a la investigación pedagógica y a las legislaciones, la accesibilidad va adquiriendo importancia. "Cuando los estudiantes encuentran «barreras», se impide el acceso, la participación y el aprendizaje" (Booth y Ainscow, 2015, p.44).

En los 90, el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) desarrolló el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cuyos principios son una guía necesaria para la inclusión. Diversos artículos demuestran sus beneficios educativos, destacamos: Lohman, Boothe, Hathcote y Turpin, (2018); Sánchez Serrano, Alba Pastor y Sánchez Antolín (2018); Fenrich, Carson y Mark (2018).

En Cataluña, el Decreto 119/2015, del 23 de junio, de ordenación de la enseñanza de educación primaria expone que "los materiales didácticos deben responder a los principios de accesibilidad con la finalidad de eliminar las barreras para el acceso al aprendizaje y a la comunicación y dar respuesta a los requerimientos del sistema educativo inclusivo". Pero, ¿qué conocimientos y criterios tenemos desde la docencia sobre la accesibilidad de materiales educativos?

Objetivo(s)

Definir los conceptos de educación inclusiva y accesibilidad, contextualizados internacionalmente y localmente.

Analizar y contrastar diversas propuestas consolidadas para identificar las características definitivas que debe tener un documento digital para ser accesible.

Descubrir cuáles son las necesidades formativas de los/as futuros/as educadores/as sobre accesibilidad digital.

Metodología

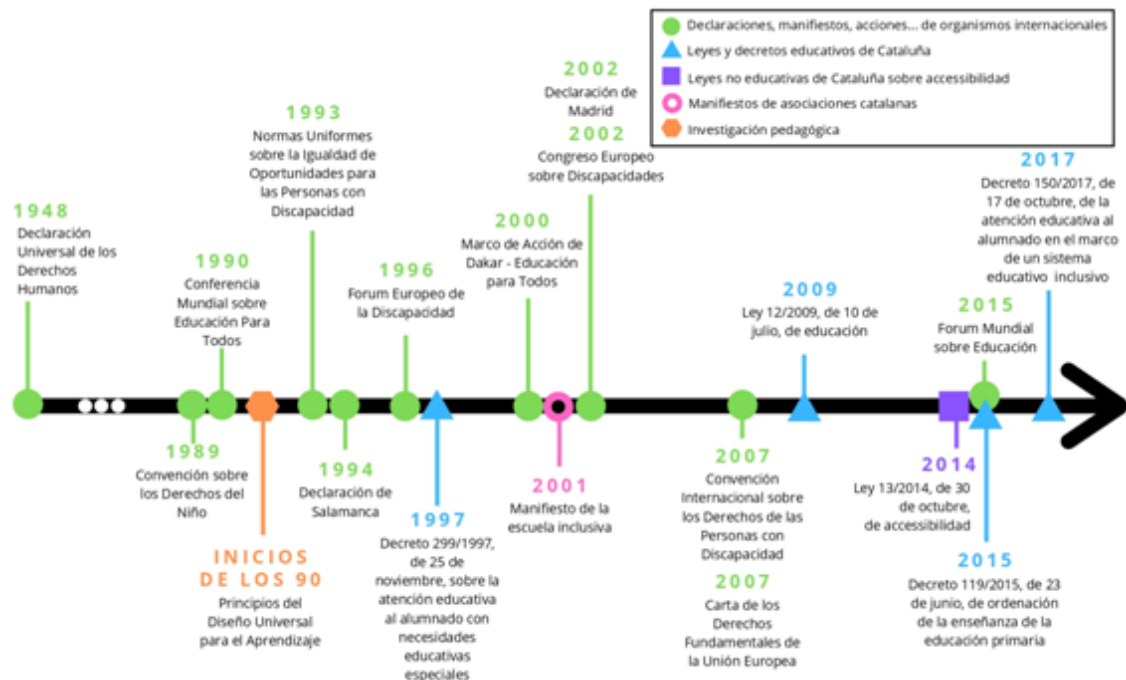
Fase 1. Realizar un análisis documental (manifiestos, leyes, investigación...) para definir el concepto de inclusión y su relación con la accesibilidad y el diseño de materiales educativos.

Fase 2. Analizar y contrastar guías y pautas de accesibilidad existentes para poder elaborar una propuesta de consenso sobre las características que debe tener un documento digital accesible. Nos centramos en los documentos de texto y las presentaciones con diapositivas.

Fase 3. Encuestar a 50 estudiantes de cuarto Grado de Educación Primaria (UAB) sobre la descripción del participante y su percepción del sistema catalán, los conceptos de discapacidad, inclusión y accesibilidad, DUA, competencias digitales para la accesibilidad, materiales digitales accesibles y su motivación para aprender a elaborarlos.

Resultados

El análisis documental nos permitió crear y desarrollar un documento que incluye una línea cronológica¹⁵ con los hitos de inclusión y accesibilidad. Destacamos el papel de Cataluña por las legislaciones que la favorecen.



A nivel internacional, observamos que la ONU y UNESCO han liderado movimientos como Educación Para Todos, que busca asegurar la calidad educativa a lo largo de la vida (UNESCO, 1992). Uno de los 17 ODS es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos/as durante toda la vida (UNESCO, 2015). Paralelamente, la investigación pedagógica da a conocer el DUA.

Por otra parte, la revisión de las guías¹⁶ ha permitido organizar los aspectos para asegurar la accesibilidad en el diseño de documentos digitales en: elementos textuales (idioma, texto, fuente), elementos estructurales (metadatos, plantillas, títulos, listas, tablas, enlaces, notas, números de página y de diapositiva y orden de lectura) y elementos audiovisuales

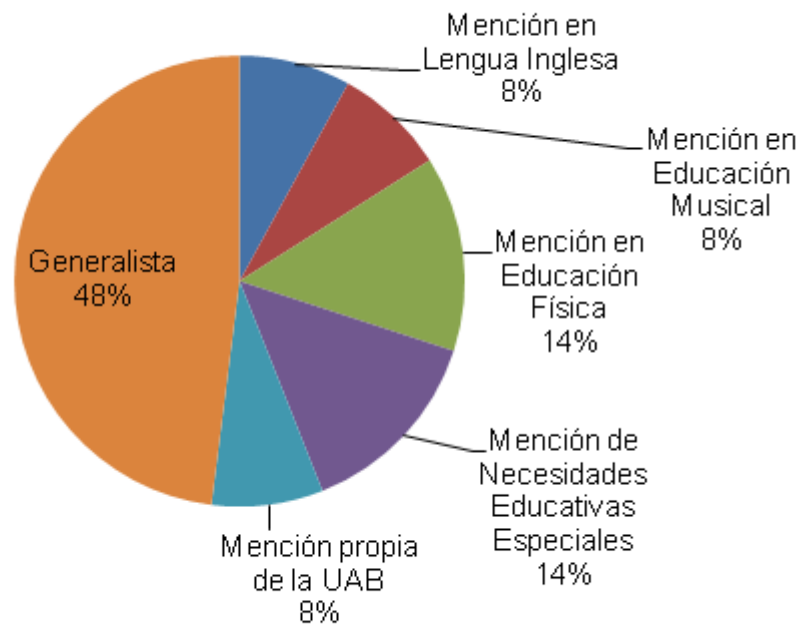
15. Consulte la línea cronológica en: <https://ddd.uab.cat/record/212500?ln=ca>

16. Si quiere consultar las guías analizadas, visite: https://docs.google.com/document/d/1wD_Omh2tdUib9c9DuSMm7r_4jCcE0p-R71uuPs6UsGM/edit?usp=sharing

(transiciones y efectos de animación, textos alternativos, elementos multimedia, elementos parpadeantes y uso de los colores)¹⁷.

Por último, compartimos los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes. El 48% serán docentes generalistas, mientras que el 52% cursa una mención.

Especialización de los participantes (%)

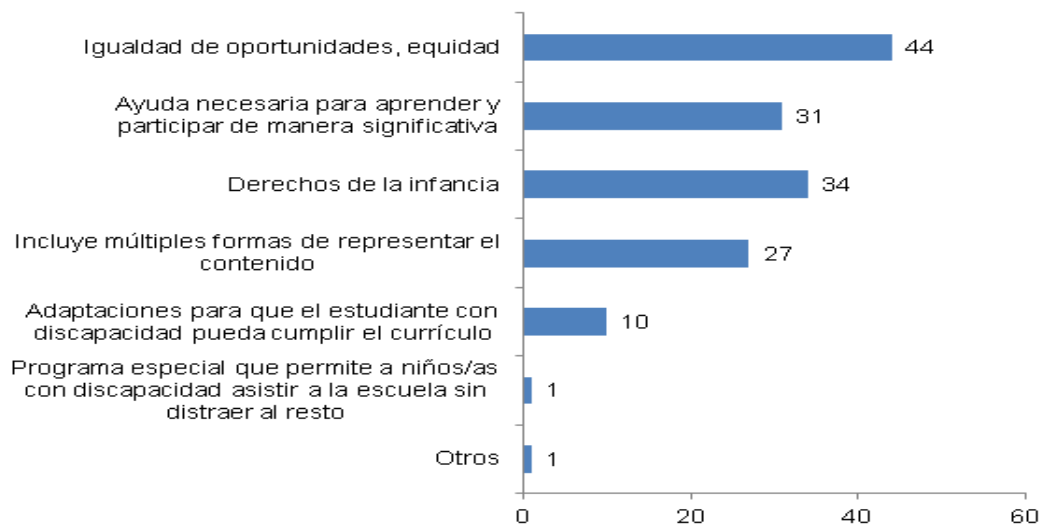


El 94% considera que el sistema educativo catalán debería ser inclusivo, pero nadie lo ha descrito así: el 60% lo considera integrador; un 16%, segregador, y un 6%, exclusivo.

Para los/as participantes, el término inclusión significa ofrecer igualdad de oportunidades a partir de la equidad (44 personas marcaron esta opción múltiple); es un derecho de la infancia, no un privilegio (34); proporciona la ayuda necesaria para aprender y participar significativamente (31), e incluye múltiples formas de representar los contenidos (27).

17. Para información más detallada de estos aspectos, consulte: <https://ddd.uab.cat/record/212499?ln=ca>

¿Qué significa inclusión? (valores brutos)

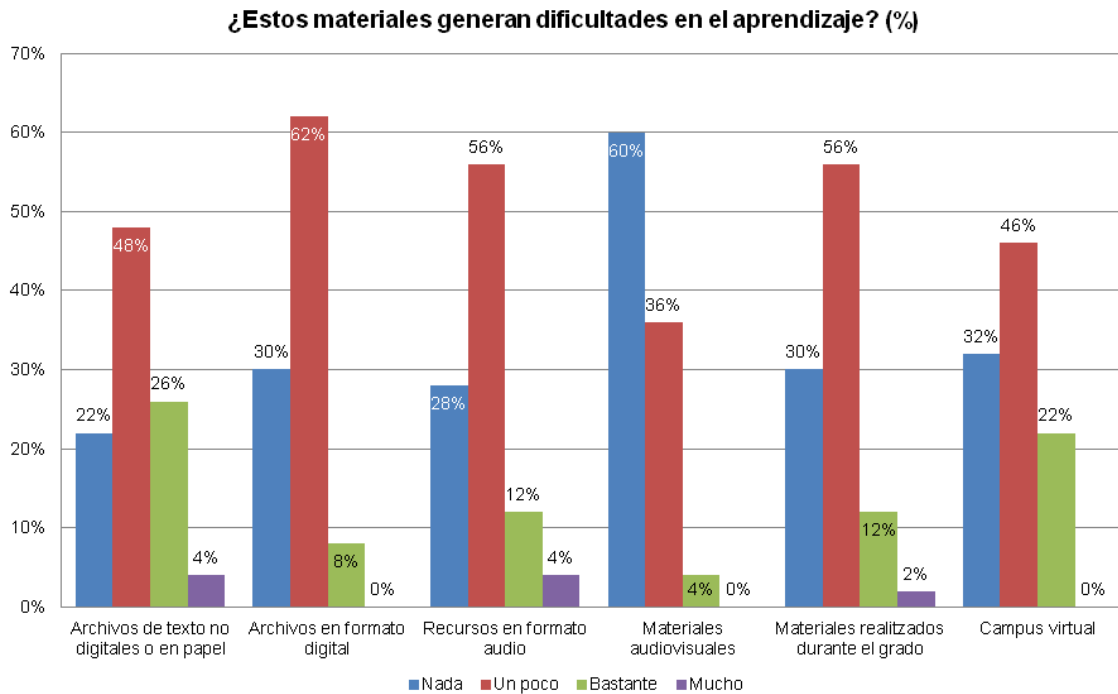


Además, entre el 80% y el 70% de encuestados/as relaciona "accesibilidad" con la comunicación y la información, el transporte y los edificios; sin embargo, la accesibilidad electrónica no supera el 50%.

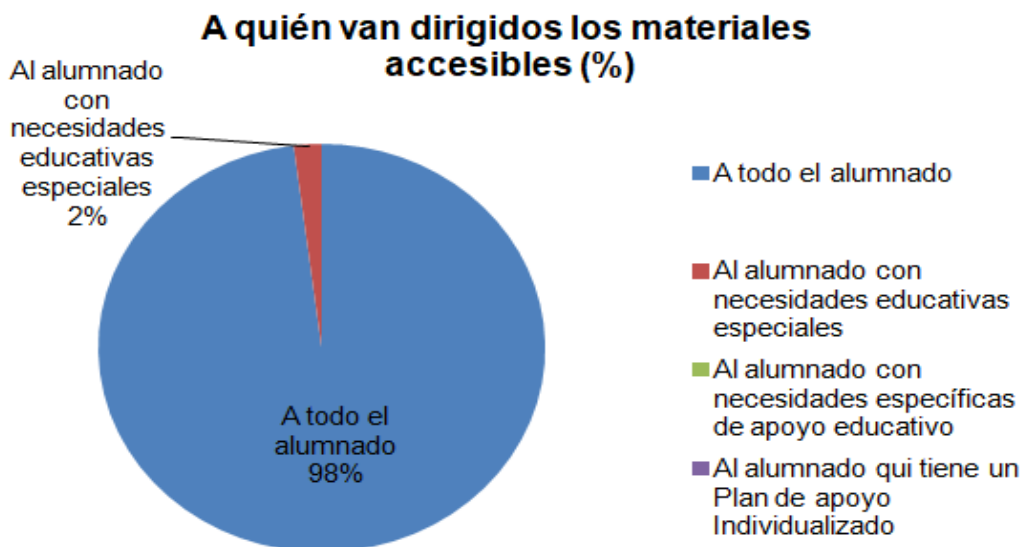
Las siglas DUA son conocidas por un 68% mientras que un 22% afirma no conocerlas. Estos resultados sorprenden, puesto que forma parte del contenido de dos asignaturas obligatorias de tercer curso. 26 estudiantes marcaron como opción múltiple que el DUA implica proporcionar múltiples maneras de representación; 24 personas, múltiples maneras para la acción y la expresión, y 14, múltiples maneras para comprometerse.

Seguidamente, se les dieron 10 afirmaciones para indicar su grado de acuerdo. Están más de acuerdo con: "Todo el profesorado debe saber crear y seleccionar contenido digital a partir de los principios de accesibilidad" (58% "muy" de acuerdo). Por otro lado, están menos de acuerdo con: "Las formaciones de la universidad te han dado estrategias pedagógicas digitales" (60% "un poco" de acuerdo).

Sobre los materiales educativos accesibles, la mayoría considera que los archivos digitales, los materiales que han elaborado en el grado, los audios, los archivos de texto en papel y el campus virtual pueden generar "un poco" de dificultad para el aprendizaje. En cambio, valoran que los materiales audiovisuales no generan "ninguna" dificultad.

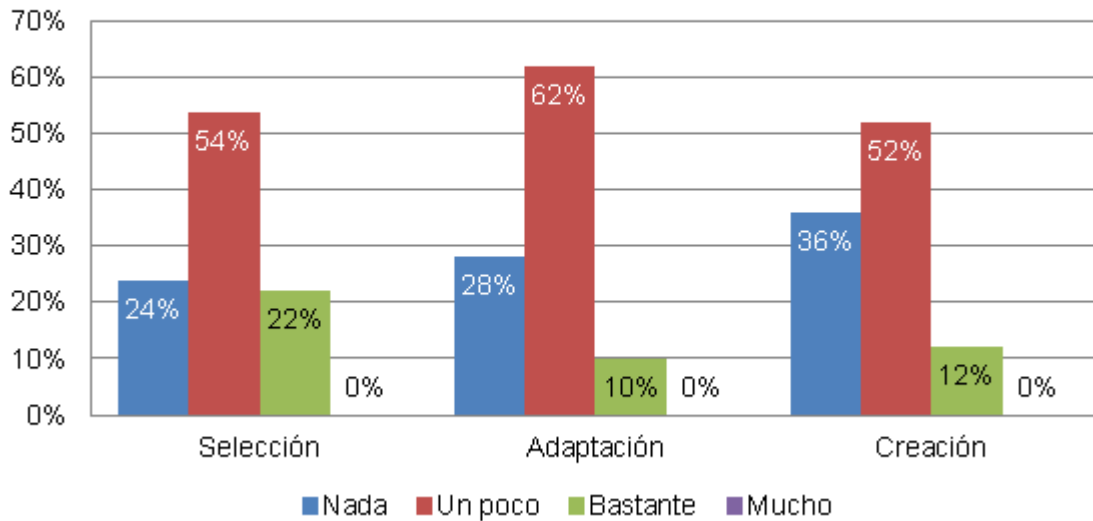


Además, el 98% considera que diseñar los materiales accesibles es una medida dedicada a todo el alumnado.



No obstante, sobre su capacidad de seleccionar, adaptar o crear materiales accesibles valoran que están solo un poco (54%, 62% y 52% respectivamente) o nada (24%, 28% y 36% respectivamente) preparados/as para ello.

Capacidad para seleccionar, adaptar y crear materiales accesibles (%)



Finalmente, se preguntó por los principios de accesibilidad que deberían tener en cuenta. Destacamos que:

- Los tres principios del DUA son los más referenciados: múltiples maneras de representación (13 veces), para la acción y la expresión (6) y para comprometerse (4).
- La claridad del material (7) y las características de la fuente (6) son los estándares de accesibilidad más mencionados. También aparecen una vez el contraste, el uso de los colores y el espacio entre las líneas del texto y los párrafos.
- La enseñanza multinivel (2) también es una estrategia didáctica que permite pensar en la diversidad.

Conclusiones

Casi la totalidad reconoce que los materiales educativos tienen que ser accesibles para todo el alumnado, pero sus respuestas evidencian que les faltan conocimientos para poder dar respuesta a las dificultades personales y contextuales.

Cursar la mención de necesidades educativas no implica tener más conocimientos sobre accesibilidad, ya que hay personas de esta mención que no han sabido explicar ningún principio, mientras que alumnos generalistas sí que lo han hecho. Por lo tanto, podríamos decir que los conocimientos que tienen los participantes no provienen de la formación universitaria, sino, probablemente, de la propia experiencia.

Los/as participantes son conscientes que deben proporcionar múltiples maneras de representación; sin embargo, no piensan que los materiales audiovisuales generan problemas de aprendizaje cuando, realmente, si un vídeo no dispone de alternativas visuales y sonoras (audiodescripción y subtítulos) no será accesible para todos/as. Además, estas alternativas no deben de existir solo para solucionar dificultades de aprendizaje, sino también para considerar las preferencias de los canales perceptivos del alumnado.

La mayoría considera que no se ven capacitados/as para seleccionar, adaptar o crear los recursos educativos accesibles. Esto se podría explicar por la poca formación que han recibido sobre el tema, tal como han valorado ellos mismos.

Ante los resultados obtenidos y el interés que han mostrado más de $\frac{3}{4}$ partes de los/as participantes, consideramos que la formación inicial (y a lo largo de la vida) de profesores/as debería incluir dentro de sus contenidos cómo hacer los materiales educativos accesibles, así como buscar el compromiso de todos los ámbitos educativos.

Referencias

- Decreto 119/2015, del 23 de junio, de ordenación de la enseñanza de educación primaria.
- Fenrich, P., Carson, T., & Mark, O. (2018). Comparing Traditional Learning Materials with Those Created with Instructional Design and Universal Design for Learning Attributes: The Students' Perspective. *Education in Modern Society*, 16, 143-149. Recogido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586138.pdf>
- Lohmann, M. J., Boothe, K. A., Hathcote, A. R., & Turpin, A. (2018). Engaging Graduate Students in the Online Learning Environment: A Universal Design for Learning (UDL) Approach to Teacher Preparation. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 20(2). Recogido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201588.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1992). Educación para todos: finalidad y contexto. Conferencia Mundial sobre Educación para todos en Jomtien (Tailandia, 1990). París: UNESCO. Recogido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Educación 2030. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon. Incheon: UNESCO. Recogido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?posInSet=10&queryId=5a8f7b17-34a3-4ac9-835b-92aa41cfa81d
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C., & Sánchez-Antolín, P. (2018). Valoraciones del alumnado de Educación Primaria sobre lecturas digitales diseñadas con UDL Book-Builder como apoyo en los procesos lectores. *Aula Abierta*, 47(4), 481-490. Recogido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6725498.pdf>

2. Empleo de Internet durante la formación universitaria de los futuros profesionales de la educación.

María Elche, Universidad de Castilla-La Mancha, María.Elche@uclm.es

Sandra Sánchez-García, Universidad de Castilla-La Mancha, Sandra.Sanchez@uclm.es

Santiago Yubero, Universidad de Castilla-La Mancha, Santiago.Yubero@uclm.es

Palabras clave

Formación universitaria, Internet, Futuros profesionales educación.

Introducción

La sociedad actual está definida por una profunda, acelerada y constante transformación. Las transformaciones metodológicas en el contexto universitario también han supuesto nuevas estrategias y planteamientos, en los que han tomado preponderancia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Gutiérrez et al., 2010). En España, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha presentado una gran oportunidad para una renovación metodológica donde han entrado con fuerza las nuevas formas de comunicar, de producir información y generar conocimiento. La acción educativa propia de las aulas se complementa con el uso de Internet como sistema de reparto de la información y como entorno virtual de aprendizaje. De hecho, se ha generalizado en el ámbito universitario el uso de los campus virtuales; plataformas tecnológicas que permiten la gestión de un determinado formato de aprendizaje, a la vez que se posibilita la comunicación entre los miembros del grupo-clase y el acceso a la información considerada relevante (De-Pablos, 2018). Tal y como indica Area-Moreira (2018) estamos ante una universidad integrada en el ecosistema digital, que tiene la responsabilidad social y educativa de formar a la ciudadanía como sujetos profesionalmente competentes, a través de un modelo pedagógico apoyado en el aprendizaje activo y constructivo del alumnado, interaccionando con recursos digitales. Lo que también obliga a los estudiantes a ser más proactivos, colaborativos y autosuficientes (Lluch, 2017). Las generaciones jóvenes, que conforman el alumnado universitario actual, son las más genuinas representantes de las nuevas formas de comportamiento de una sociedad que hoy es más compleja y multimodal. Sin embargo, los resultados de Dornaletche, et al. (2015, 177) indican que “el perfil medio del usuario de Internet es más social, recreativo y consumidor de contenidos existentes, que proactivo, gestor y creador de contenidos propios”.

Bennett y Maton (2010) afirman que es relevante conocer, además del uso que hacen los jóvenes de la tecnología, el valor que le conceden, ya que Internet posee un significado sociocultural que puede orientar, modelar o reforzar el nexo que tomen los sujetos respecto a la virtualidad.

Objetivo(s)

El objetivo de nuestro estudio está centrado en conocer la importancia que conceden a Internet los estudiantes universitarios del campo de la intervención socioeducativa y el comportamiento de empleo de Internet y las herramientas digitales

Metodología

Han participado 605 estudiantes universitarios de entre 18 y 25 años, de Educación Social y Pedagogía de las universidades de Santiago de Compostela, Castilla-La Mancha y Pablo de Olavide. Son estudiantes de los cuatro cursos de grado (de 1º un 36.7%, de 2º 22%, de 3º 20.8%, de 4º 20.5%). En función del origen, la muestra está sesgada en sexo, un 89.7% son mujeres.

Se ha aplicado una adaptación del Test de Alfabetización Digital On-line (test ADO) de Dornaletche et al. (2015). Consta de 16 ítems sobre el uso de herramientas digitales (ver Tabla 2). Los alumnos debían indicar la frecuencia con la que usaban cada una de las herramientas propuestas en una escala de cinco puntos: 1- Nunca, 2- Alguna vez al mes, 3- Alguna vez a la semana, 4- Alguna vez al día, 5- Varias veces al día. Los alumnos también debían indicar qué importancia tenía para ellos Internet, en una escala de 1 a 10, en las siguientes categorías: para comunicarse, para estar informado de la actualidad, como entretenimiento y para estudiar.

Los cuestionarios se pasaron en las aulas por un miembro del grupo de investigación. Los alumnos participaron voluntariamente y se garantizó el anonimato.

Resultados

Aparecen diferencias significativas según el curso en la importancia concedida a Internet para comunicarse y para estudiar (Tabla 1). Todos valoran la importancia de Internet, pero los alumnos de primer curso lo consideran más importante para comunicarse, mientras que los alumnos de tercer y cuarto curso lo consideran más importante que los estudiantes de los cursos iniciales como herramienta de estudio.

Tabla 1. Importancia de Internet según curso, medias

	1º	2º	3º	4º	F	p
Para comunicarse	9.12	8.67	8.74	9.01	4.46	.004
Como entretenimiento	8.33	8.21	8.22	8.27	0.23	.873
Estar informado	8.69	8.52	8.81	8.65	1.06	.365
Para estudiar	8.24	8.10	8.53	8.60	3.36	.018

En cuanto a los recursos empleados en Internet (Tabla 2), predomina el uso comunicativo (telecomunicación, redes sociales y email). En segundo lugar, aparecen las actividades y recursos vinculados con el estudio (descargar archivos y buscar información); en siguiente posición, las actividades lúdicas (música, ficción, videojuegos, etc). Llama la atención el escaso empleo de los recursos de producción y generación de contenidos.

Tabla 2. Frecuencia empleo de Internet, en porcentajes

	1	2	3	4	5
Redes sociales: Facebook, Twitter, Tuenti...	1.2	1.3	3.6	14.4	79.5
Enviar y recibir e-mails	0.2	2.6	22.0	46.7	28.5

Acceder a medios de comunicación, prensa	3.3	8.1	24.5	36.5	27.5
Llamadas y mensajes: Skype, Whatsapp...	2.0	2.8	3.5	8.3	83.5
Participar en foros	53.8	29.4	10.1	4.3	2.3
Compartir vídeos: Youtube o similares.	49.3	22.6	13.8	8.0	5.3
Comprar o vender on-line	30.6	47.8	12.8	6.0	3.1
Descargar archivos	3.1	9.1	33.2	29.6	25.0
Videojuegos on-line	72.6	12.7	4.8	5.0	5.0
Escuchar y compartir música: iTunes, Spofity...	11.7	11.9	17.7	25.5	33.2
Buscar información especializada	2.0	7.8	34.1	39.7	16.4
Leer/descargar libros	21.8	37.0	25.8	10.2	5.1
Almacenar y compartir información: Dropbox, ...	27.2	27.0	23.7	14.2	7.9
Ver, editar y compartir imágenes: Instagram, ...	17.9	16.8	25.9	18.9	20.4
Generar y gestionar contenidos: Blogger, Wix, ...	64.3	18.1	9.6	5.6	2.3
Ficción on-line, cine o series gratuitas	4.3	14.6	35.3	26.0	19.9

Nota: 1: Nunca, 2: Alguna vez al mes, 3: Alguna vez a la semana, 4: Alguna vez al día, 5: Varias veces al día

Conclusiones

Los datos obtenidos coinciden con distintas investigaciones que señalan que Internet es para el alumnado universitario, ante todo, una fuente de comunicación interpersonal y de ocio. Sin embargo, la creación de espacios web/blog está infrutilizada. Como afirman Amiama y Mayor-Ruiz (2017), son futuros profesionales que parece que no están aprovechando su máxima potencialidad ni como fuente de información especializada ni como vía de recursos de acción. Se considera que son competentes en el empleo de Internet, pero su uso no es suficiente para desarrollar la competencia digital necesaria.

Vivimos en un momento de continuos cambios en el que están surgiendo nuevas necesidades educativas que van emparejadas con la adquisición de nuevas competencias y de habilidades imprescindibles para hacer frente a los perfiles profesionales de la intervención socioeducativa. La Pedagogía Social tiene que adaptarse a la realidad socioeducativa de cada momento (Caride, 2004) haciendo frente al continuo desafío de la educación social (Caride, 2011). Uno de los principales desafíos educativos de nuestro tiempo ha sido la aparición de la web 2.0 y el incremento de oportunidades educativas y sociales que ofrece para los procesos de inserción social.

La universidad no puede dar la espalda a la realidad socioeducativa y las necesidades formativas de los futuros profesionales de la intervención socioeducativa. Como afirman Sancho-Gil, Ornellas y Arrazola (2018) la formación digital universitaria no debe quedarse en las habilidades tecnológicas. Para formar profesionales competentes del siglo XXI es imprescindible generar una comprensión completa y crítica de los entornos digitales. Solamente de esa manera los profesionales podrán hacer frente a la formación continua y aprovechar todos los recursos que internet nos ofrece para la intervención socioeducativa eficaz. Teniendo en cuenta las potencialidades que presenta Internet para su futuro laboral,

sería necesario incrementar la alfabetización digital como generadores de la red a través de cursos específicos en la universidad.

Referencias

- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la generación z de la República Dominicana. *Comunicar*, 25(52), 105-114.
- Area-Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 25-30.
- Bennet, S. & Maton, K. (2010). Beyond the «digital natives» debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331.
- Caride, J.A. (2004). ¿Qué añade lo 'Social' al sustantivo 'Pedagogía'. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 55-85.
- Caride, J.A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història. Revista d'Historia de l'Educació*, 18, 37-59.
- Dornaletche, J., Buitrago, A. & Moreno, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital on-line como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 44, 177-185.
- Lluch, G. (2017). De la lectura a la creación en la red: el tráiler de lectura. *Literatura em Debate*, 11(21), 114-129.
- Sancho-Gil, J. M., Ornellas, A., & Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49.

3. Proyecto de Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. Derecho de la Infancia a la Educación: Una experiencia de Aprendizaje Servicio en un contexto marginal.

Jesús Juárez Pérez-Cea, Dpto de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Universidad de Málaga, juarez@uma.es

Manuel Jesús Moreno Taboada, manuelmorenotaboada@hotmail.com

Lorena Molina Cuesta, lorenamolnacuesta@hotmail.com

Palabras clave

Innovación educativa, Pedagogía social, Exclusión, Aprendizaje-Servicio (ApS).

Introducción

El presente proyecto nace como resultado del trabajo emergente en el marco del Proyecto de Investigación de Excelencia SEJ1366 “Trabajo en red y atención socioeducativa para la promoción de la resiliencia de la infancia en riesgo de exclusión social” desarrollado en un barrio de marginación social llamado Los Asperones (Málaga). Analizar la importancia del trabajo en red y las sinergias resultantes en el trabajo cooperativo, así como reflexionar sobre los procesos resilientes y la educación, forman parte de los objetivos de este proyecto.

Por ello, esta experiencia que comienza en el curso 2019/2020 y finalizará en el curso 2020/2021 se sitúa en el CEIP María de la O, centro escolar de dicha barriada. Este centro, configurado como Comunidad de Aprendizaje desde 2016, incluye numerosas actuaciones de éxitos dirigidas a la transformación social y educativa del contexto donde las interacciones entre los agentes implicados van dirigidas a promover la mejora de la propia comunidad, la convivencia y la superación del fracaso escolar. En la actualidad, se lleva a cabo un proyecto docente sobre los derechos de la infancia y la educación, tema muy interesante para abordarlo a través de un ApS con el alumnado de la Facultad de CCEE de Málaga.

Así pues, nuestro proyecto se presenta como un acercamiento a esta realidad tan compleja a través de actividades de ApS con alumnado del barrio perteneciente a Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, desde un trabajo adecuado a cada especialidad de manera conjunta con todas las partes implicadas en el proyecto. Desde nuestra visión docente y profesional en contextos de exclusión social, los proyectos de innovación educativa con estas características promueven situaciones de resiliencia en comunidades formadas por personas con alta vulnerabilidad.

Contexto y necesidades que atiende

El presente proyecto nace como resultado del trabajo emergente en el marco del Proyecto de Investigación de Excelencia SEJ1366 “Trabajo en red y atención socioeducativa para la promoción de la resiliencia de la infancia en riesgo de exclusión social” desarrollado en un barrio de marginación social llamado Los Asperones (Málaga). Analizar la importancia del trabajo en red y las sinergias resultantes en el trabajo cooperativo, así como reflexionar sobre los procesos resilientes y la educación, forman parte de los objetivos de este proyecto.

Por ello, esta experiencia que comienza en el curso 2019/2020 y finalizará en el curso 2020/2021 se sitúa en el CEIP María de la O, centro escolar de dicha barriada. Este centro, configurado como Comunidad de Aprendizaje desde 2016, incluye numerosas actuaciones de éxitos dirigidas a la transformación social y educativa del contexto donde las interacciones entre los agentes implicados van dirigidas a promover la mejora de la propia comunidad, la convivencia y la superación del fracaso escolar. En la actualidad, se lleva a cabo un proyecto docente sobre los derechos de la infancia y la educación, tema muy interesante para abordarlo a través de un ApS con el alumnado de la Facultad de CCEE de Málaga.

Así pues, nuestro proyecto se presenta como un acercamiento a esta realidad tan compleja a través de actividades de ApS con alumnado del barrio perteneciente a Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, desde un trabajo adecuado a cada especialidad de manera conjunta con todas las partes implicadas en el proyecto. Desde nuestra visión docente y profesional en contextos de exclusión social, los proyectos de innovación educativa con estas características promueven situaciones de resiliencia en comunidades formadas por personas con alta vulnerabilidad.

Fundamentación

En nuestra sociedad encontramos realidades de personas que viven en situaciones de marginación y exclusión social. En estos contextos, fundamentalmente alejados de los núcleos urbanos, el acceso a los recursos y servicios públicos se convierte en una situación de desventaja social. Y es en estos términos de exclusión social donde tiene su origen nuestro proyecto, ya que en el barrio de Los Asperones existen situaciones de marginación social que nos invitan a entender las grandes problemáticas sociales a las que nos referimos.

Los Asperones presenta grandes dificultades en toda su población, y se acentúa en el colectivo juvenil ya que dicho grupo hereda directamente las problemáticas del contexto. Según nuestros datos (Juárez, 2017) podemos observar como la mayoría de la población oscila entre 0-26 años, por lo que estamos hablando de una población bastante joven. A esto habría que sumar que menos del 7% de la población supera los 60 años, y que sólo el 2% tiene más de 65 años.

Muchos de estos menores han estudiado o estudian en el CEIP María de la O, el único centro público escolar, junto con la guardería, situada en el mismo barrio. Tal y como hemos relatado, el CEIP María de la O se considera centro de compensatoria. La educación compensatoria se ha entendido como la educación para alumnos especiales por razones de procedencia (origen extranjero), de su etnia (población gitana), de su situación social y familiar (marginación y pobreza), etc. (Echeita, 2007).

Por otro lado, este centro se configura como Comunidad de Aprendizaje en el año 2016. Según Elboj, Puigdemívol, Soler y Vallas (2002) una comunidad de aprendizaje se define como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno basado en una educación participativa de la comunidad concretada en todos sus espacios incluido el aula.

Objetivo(s)

1. Involucrar al alumnado universitario en la propuesta de aprendizaje sinérgico donde se integre el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico en un solo proyecto a través de una relación entre investigación y acción.
2. Analizar, desde un prisma educativo, los factores de riesgo y de protección que vive la juventud en situación de exclusión social del barrio.
3. Adquirir estrategias para la orientación y acompañamiento educativo de niños/as y jóvenes en situación de riesgo de fracaso escolar.
4. Concienciar y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la situación marginal del barrio de Los Asperones.
5. Colaborar en el tejido asociativo y la dinamización comunitaria con los vecinos y vecinas, así como ofrecer al alumnado estrategias educativas dentro del trabajo comunitario con personas en situación de riesgo.
6. Analizar con los y las estudiantes universitarios la importancia de conocer el entorno socio-familiar de la juventud en situación de exclusión social.
7. Potenciar espacios de convivencia y organización entre diferentes docentes y su planificación académica.

Metodología

El presente proyecto tiene como base metodológica, el acercamiento a la realidad desde un prisma holístico, por lo que cada grupo con el que se trabaja (asignaturas de Grado en Educación Social, Grado en Educación Infantil, Grado en Pedagogía, Máster Profesorado y Máster en Cambio Social) realizarán diferentes acciones de forma coordinada con la participación de algún colaborador externo (educador/a social, docente, vecino/a del barrio).

Todos los cursos tendrán una sesión inicial a modo de contextualización que provoque un acercamiento a la barriada de Los Asperones; se presentará el CEIP María de la O analizando las potencialidades que brinda una Comunidad de Aprendizaje, y teorizaremos sobre el derecho a la infancia de la educación. A lo largo de todo el proyecto, se llevarán a cabo diferentes actividades de ApS junto con el alumnado del CEIP María de la O y la comunidad vecinal.

Por tanto, el diseño del proyecto cuenta con diferentes actividades que ayudan a mejorar los procesos educativos del barrio a través de diversas entrevistas con jóvenes del barrio, profesores/as, educadores/as y otros profesionales del ámbito de la acción social.

Se planteará al alumnado que recojan datos a partir de grupos focales, un diario de investigación y narrativas personales sobre sus vivencias y experiencias en esta barriada marginal para luego establecer dinámicas de compartir experiencias a través de diversos informes y conclusiones que el alumnado realizará con la colaboración de la comunidad educativa del barrio.

Resultados

Dado que este proyecto se llevará a cabo durante el curso 2019/2020, los resultados esperados giran en torno a la creación de una simbiosis educativa entre los distintos contextos

en los que se desarrolla, así como una vinculación entre los diferentes perfiles educativos que participan, como el alumnado y profesorado escolar y universitario, junto con los/as vecinos/as del barrio. El resultado final pretende que todos estos agentes comunitarios se vean involucrados en una serie de servicios y logros que les lleve a un aprendizaje significativo emergente de la suma de todas sus experiencias.

Referencias

- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin inclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidad de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Juárez, J. (2017). *La resiliencia en barrios marginales a través de la educación de calle: estudios de casos en Los Asperones*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Málaga.
- Pérez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*, 33, p. 171-177.
- Ruiz-Román, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (3).

4. El aula como espacio de aprendizaje para todos: un acercamiento a la diversidad de los educandos para futuros maestros de historia en Chile.

Yonatan Díaz Santa María, Universidad de Murcia, Yonatan.diaz@um.es

Jesús Molina Saorín, Universidad de Murcia, jesusmol@um.es

Gabriela Vásquez Leyton, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, gabriela.vasquez@pucv.cl

Palabras clave

Educación, Discriminación, Diversidad.

Introducción

Son muchos los educandos que por motivo de su bajo desempeño funcional son olvidados en las planificaciones del profesorado porque desde la legislación se continúa perpetuando un modelo médico-rehabilitador y, por ello, se logra vislumbrar una realidad que aleja al profesorado de su alumnado llegando a establecer criterios que contravienen –incluso– el propio *corpus juris* nacional e internacional como es la Convención Internacional de las Personas *en situación de* discapacidad aprobada por la ONU (2006) –en adelante CDPD–.

Ante esta panorámica en el ámbito de la educación, no hay duda de que el alumnado está expuesto a lo que el sistema quiera proporcionarle y si bien es cierto el hecho de que cada vez los discursos tienen más en cuenta la diversidad de los alumnos en el aula, no quiere decir que la realidad se ajuste a los mismos, ya que son muchas las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de su bajo desempeño funcional en el aula.

Por medio de este planteamiento, se muestra una propuesta didáctica que proporcione al conjunto de futuros profesores con independencia de su especialidad un acercamiento a la realidad que se encontrarán en las aulas y, de este modo, puedan tener recursos con los que consigan planificar y evaluar para la totalidad de sus alumnos tengan –o no– un bajo desempeño funcional.

Contexto y necesidades que atiende

La experiencia será llevada a cabo en el Instituto de Historia perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, concretamente, con aquellos alumnos que se encuentran cursando el Pre-grado de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Después de la indagación y observación del profesorado experto que imparte sus sesiones magistrales en el pre-grado mencionado, se ha podido apreciar la necesidad de que aquellos alumnos que próximamente realizarán prácticas profesionales en las escuelas, requieren de un conocimiento más amplio en materia de atención a la diversidad dentro del aula.

De este modo, atendiendo a un contexto donde la mayoría de los alumnos no han cursado una materia que les facilite información en relación a su futura práctica como docentes y atendiendo a las necesidades reales del contexto escolar en Chile, se hace necesario dotar de recursos a los futuros profesores para que, desde la sensatez y la buena práctica docente, sepan dar abrigo a la totalidad de los alumnos con independencia de si este va ligado a un Síndrome de Autismo, Asperger o Down. Además, a través de esta experiencia los futuros

profesores de historia podrán romper con el estigma asociado a la profesión docente donde se espera que sean los especialistas en la materia quienes ofrezcan una educación para quienes se encuentran en situación de discapacidad.

Fundamentación

Necesariamente las escuelas de hoy deben adecuarse al modelo social imperante, ya que con los avances dados –a nivel general– en la sociedad del conocimiento, la educación y, consecuentemente, las escuelas se han forjado como uno de los espacios de mayor importancia en la vida de los jóvenes, por ello, es ineludible poner en valor lo establecido por la CDPD y potenciar la creación de espacios de aprendizaje donde el conjunto de los educandos logren verse reconocidos y acabar –así– con las situaciones de discriminación vividas por más del 15% de la población mundial por motivo de su bajo desempeño funcional.

Las escuelas se conforman junto a la familia como uno de los principales pilares en la vida de los jóvenes que, además, acaba por configurarse como un espacio de transmisión de valores para ellos, por tanto, se hace especialmente relevante la formación universitaria en materia de educación inclusiva con la finalidad de terminar de perpetuar aquellos estereotipos que tanto profesores como alumnos mantienen en las instituciones de educación.

Del mismo modo, tratar como una eventualidad el hecho de que el profesorado en educación ordinaria tiene que trabajar con alumnos en situación de discapacidad, supondría no tener en cuenta que todos los alumnos se pueden encontrar en situación vulnerable –o exclusión social– en tanto en cuanto en los distintos contextos en los que se desenvuelven pueden ser propicios o no para el buen desarrollo de los jóvenes. Por ello, a través de esta experiencia pedagógica se ofrecerá la posibilidad de romper con los estereotipos marcados socialmente y se potenciará la creación de planificaciones y evaluaciones que ofrezcan respuesta a la totalidad del alumnado, entendiendo que este debe desarrollarse plenamente a través de una educación de calidad e inclusiva.

Objetivo(s)

1. Implementar un seminario formativo en materia de educación inclusiva para profesores en prácticas.
 - 1.1 Facilitar herramientas a través de las cuales los futuros profesores puedan planificar sus sesiones en el aula teniendo en consideración al conjunto del alumnado.
 - 1.2 Proporcionar estrategias por medio de las cuales los futuros profesores puedan evaluar sus sesiones en el aula teniendo en cuenta la diversidad del alumnado.
 - 1.3 Ofrecer recomendaciones de buenas prácticas en el aula para desarrollar una adecuada atención a la diversidad del alumnado.

Metodología

El conjunto de actuaciones que se van a implementar con esta experiencia didáctica tendrán una relación directa con los objetivos propuestos; de este modo, la experiencia didáctica quedará fraccionada en tres sesiones bien diferenciadas. Por un lado, se tendrá en consideración a aquellos alumnos que ejercerán su labor profesional en la práctica intermedia del pre-grado, por tanto, se elaborarán dos sesiones en donde se proporcionarán

herramientas con las que podrán efectuar una planificación y, consecuentemente, una evaluación ajustada a las necesidades de sus futuros alumnos. Por otro lado, se llevará a cabo una sesión de recomendaciones para la atención a la diversidad en el aula para aquellos futuros profesores que ejercerán sus últimas prácticas del pre-grado en Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Igualmente, esta experiencia pedagógica queda ampliamente justificada en el marco de la innovación socioeducativa, ya que por primera vez los alumnos del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a quienes se dirige esta experiencia, serán partícipes de este seminario con el que se pretende incrementar la formación en relación al diseño universal de aprendizaje para que, de este modo, puedan ofrecer mejores respuestas educativas en su andadura profesional y, ciertamente, en las prácticas que ejecutarán durante su proceso formativo como estudiantes de pregrado. Además, al tratarse de una experiencia formativa llevada a cabo en el ámbito universitario se potenciará –y evidenciará– la formación universitaria en materia de política educativa y educación inclusiva, ambos temas relacionados y emergentes en las instituciones de enseñanza superior.

Resultados

En cuanto a los resultados esperados de la puesta en marcha de esta experiencia didáctica quedan justificado en la necesidad que tienen las nuevas generaciones de profesorado – independientemente de su especialidad– para ofrecer enseñanzas satisfactorias al conjunto de sus alumnos y tener en cuenta la diversidad presente en las escuelas. De este modo, la perspectiva que desarrollará esta experiencia es la de extender la imperiosa necesidad de ejercer buenas prácticas en el aula por parte del profesorado novel en relación a aquellas personas que se encuentran en situación de discapacidad por motivo de su bajo desempeño funcional.

De todo ello, se pueden colegir principalmente tres resultados esperados; en primer lugar, una formación dirigida a los estudiantes del pregrado en historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que les acerque a la realidad y, específicamente, que les ayude a llevar a cabo buenas prácticas profesionales en relación a la diversidad del alumnado que se encontrarán en las aulas.

Al mismo tiempo, la experiencia pedagógica que surgirá como resultado de la formación ofrecida en materia de educación inclusiva, pondrá a disposición de los estudiantes de pregrado un conjunto de herramientas y estrategias a través de las cuales podrán ejecutar planificaciones y evaluaciones con una visión más global acerca de quiénes serán sus futuros alumnos y, en tercer lugar, se espera que por medio de esta experiencia pedagógica se pueda sensibilizar de acuerdo a la necesidad de dar pleno cumplimiento al cuerpo jurídico en materia de educación inclusiva.

Referencias

Duk, C. y Murillo, F. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12 (1), 11-13. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>

- Herrera-Seda, C. (2018). La formación inicial del profesorado para una educación inclusiva: desafíos, oportunidades y transformaciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 17-20. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200002>
- Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tú mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta Publicaciones.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York: ONU. Recuperado de URL: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- Weinstein, J., Muñoz, G. & Rivero, R. (2018). Los Directivos Escolares como Informantes Cualificados de las Políticas Educativas. Sus Opiniones bajo el Gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017). *REICE*, 16 (3), 5-27. ISSN: 1696-4713.

5. UNI4Freedom: Rompiendo el Silencio Sobre Violencia por Orientación Sexual, Identidad o Expresión de Género en las Universidades Catalanas.

Oriol Rios González, Universitat Rovira i Virgili, joseoriol.rios@urv.cat

Rosa Valls Carol, Universitat de Barcelona, rosavalls@ub.edu

Elena Duque Sanchez, Universitat de Barcelona, elenaduquesa@ub.edu

Palabras clave

Violencia LGBTIQ+, Educación superior, Homofobia, Transfobia.

Introducción

La violencia por orientación sexual, identidad o expresión de género está presente en nuestra sociedad y, aunque tradicionalmente en la comunidad universitaria haya imperado un clima de silencio e invisibilización, ésta no es inmune a dicha realidad. Como ha demostrado la literatura científica internacional, el alumnado del colectivo LGBTIQ+ tiene más riesgo de sufrir discriminación o violencia a lo largo de su trayectoria universitaria (McGinley, Wolff, Rospenda, Liu, & Richman, 2016), riesgo que se incrementa en el caso del alumnado transgénero (Coulter & Rankin, 2017; Hong, Woodford, Long, & Renn, 2016). Una evidencia clara la proporciona el estudio de Woodford, Howell, Kulick & Silverschanz (2013) que subraya que el 90% del alumnado ha oído alguna vez la frase “That’s so gay” usada de forma discriminatoria y que el 63% la ha oído 10 veces o más. Este ambiente de hostilidad repercute negativamente en la trayectoria académica del alumnado (Kheswa, 2016), situación que se acentúa considerando que el 79% de las formas de acoso están promovidas por alumnado (Rankin, 2005), reduciendo aún más el apoyo social del que dispone el colectivo LGBTIQ+.

El Parlamento Europeo define la homofobia como la “aversión irracional a la homosexualidad y a las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero, basada en prejuicios y comparable al racismo, xenofobia, antisemitismo y sexismo” (European Parliament, 2006; p.1). Algunas manifestaciones de esta forma de violencia que constituye una violación de los Derechos Humanos incluyen “lenguaje de odio y la incitación a la discriminación, la ridiculización, la violencia verbal, psicológica y física, así como la persecución y el asesinato”.

Por otro lado, las Naciones Unidas hacen una diferenciación entre violencia y discriminación homofóbica. La primera incluye agresiones físicas y sexuales, tortura, secuestro, asesinato y formas de violencia psicológica sostenida (United Nations for LGBTI Equality, 2018a). La discriminación, por otro lado hace referencia al estigma social, la exclusión, el bullying, la negación de servicios adecuados, ataques a la reputación, legislación desigual, entre otras (United Nations for LGBTI Equality, 2018b).

A pesar del conjunto de evidencias de violencia por orientación sexual, identidad o expresión de género en las universidades internacionales, existe un vacío a nivel catalán y español ya que no existen investigaciones competitivas que aborden esta violencia en el contexto universitario catalán o español. En este contexto, *Uni4Freedom. Violencia por orientación sexual, identidad o expresión de género en las universidades catalanas* pretende mejorar la calidad de vida del alumnado LGBTIQ+, rompiendo el silencio que existe alrededor de la

violencia que sufre el colectivo y aportando orientaciones para la elaboración de protocolos de no-discriminación basados en evidencias científicas.

Para conseguir estos objetivos, el proyecto cuenta con un equipo de investigación formado por 14 investigadores/as de 7 universidades y con asociaciones LGBTIQ+ del territorio que articularán las acciones contempladas en el proyecto a lo largo de sus 24 meses de duración. De este modo, el proyecto contempla trabajo de campo en seis universidades catalanas: Universidad Rovira i Virgili, Universidad de Barcelona, Universidad de Lleida, Universidad de Girona, Universidad de Vic y Universidad Ramon Llull.

Objetivo(s)

El proyecto *Uni4Freedom*, financiado por el programa Recercaixa, tiene como objetivo principal la mejora de la calidad de vida del alumnado LGBTIQ+ a través de la identificación de la violencia que sufre este colectivo en el contexto universitario.

Partiendo de esta finalidad principal, el estudio y la presente comunicación también busca:

- Fomentar una formación universitaria en el alumnado de las áreas de ciencias sociales y de la educación, basada en evidencias, sobre la prevención de las diferentes violencias de género en las universidades y otros contextos educativos.
- Incentivar el espíritu crítico de la comunidad universitaria en el abordaje de las violencias de género.

Metodología

Uni4Freedom es un proyecto diseñado en base al paradigma de la Metodología Comunicativa (MC), una metodología de investigación que ha demostrado contribuir a la superación de desigualdades sociales y educativas mediante la identificación de Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha & Soler, 2014). Esta metodología ya ha sido utilizada en proyectos anteriores relacionados con la prevención de la violencia en el contexto universitario, logrando impacto social (Puigvert, Valls, Garcia Yeste, Aguilar & Merrill, 2017).

La MC tiene la base en el establecimiento de un diálogo igualitario entre el equipo de investigación y los beneficiarios/as finales del proyecto, incluyendo a todas las voces de la comunidad en el proceso de investigación. Así, el conocimiento resultante es creado contrastando las evidencias científicas proporcionadas por la investigación con el conocimiento del mundo de la vida que aportan el conjunto de agentes sociales. Concretamente, la aplicación de la MC se ha visualizado en la creación de un consejo asesor formado por miembros del colectivo LGBTIQ+ y representantes de asociaciones y movimientos sociales del territorio.

El trabajo de campo está basado en métodos mixtos, combinando cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y relatos comunicativos de vida cotidiana. Los cuestionarios, dirigidos a alumnado y profesorado, tienen por objetivo la identificación de la presencia y magnitud de la violencia contra el colectivo LGBTIQ+. Las entrevistas semiestructuradas de orientación comunicativa y los relatos comunicativos de vida cotidiana tendrán por objetivo conocer la percepción de profesorado y representantes de las unidades de igualdad y alumnado sobre esta misma temática. Cabe subrayar que el desarrollo de este trabajo de campo ha permitido establecer un diálogo con el alumnado de magisterio, trabajo social y educación social sobre las desigualdades por razón de orientación sexual, identidad y expresión de género. Además

el proyecto tiene previsto organizar seminarios de formación en cada universidad para reflexionar sobre los datos obtenidos a través de la investigación.

Resultados

Los resultados contemplados en las primeras fases del proyecto consisten esencialmente en el diseño de los instrumentos que están permitiendo recoger datos acerca de la presencia y magnitud de la violencia por orientación sexual, identidad o expresión de género en las universidades catalanas. Dicho diseño se llevó a cabo a partir de una revisión de la literatura científica relacionada con las diversas manifestaciones de la violencia contra el colectivo LGBTIQ+ y de proyectos de investigación con evidenciado impacto en la prevención y erradicación de la violencia en el contexto universitario. A partir de esta revisión se elaboró el cuestionario que incluía las principales categorizaciones de violencia por orientación sexual, identidad o expresión de género: violencia física y psicológica, agresión sexual, ambiente hostil, comentarios discriminatorios, miedo a expresarse libremente y acoso de segundo orden. El instrumento resultante fue revisado por el consejo asesor, con el fin de incluir las voces de los beneficiarios finales en el proceso de diseño y asegurar así, la adecuación del instrumento al contexto y a las necesidades del colectivo LGBTIQ+.

Los primeros resultados obtenidos parecen confirmar la hipótesis de partida del proyecto en relación a la presencia de violencia por orientación sexual, identidad o expresión de género en las universidades catalanas. Concretamente ponían de manifiesto un porcentaje importante de alumnado que tenía miedo a expresar libremente su orientación sexual o identidad de género.

Dichos resultados serán presentados en seminarios de formación dirigidos a alumnado y miembros de la comunidad universitaria. De esta forma se establecerán debates abiertos a partir de las evidencias científicas recogidas a lo largo del trabajo de campo. En estos debates se hará hincapié en aquellas experiencias educativas de éxito y políticas sociales que están contribuyendo a prevenir la violencia hacia el colectivo LGBTIQ+.

Conclusiones

Uni4Freedom pretende visibilizar la violencia hacia el colectivo LGBTIQ+ y también obtener impacto social y político. Las principales claves para alcanzar dichos impactos están relacionadas con: a) crear concienciación en los colectivos LGBTIQ+ y en el movimiento estudiantil sobre la necesidad de denunciar dicha problemática en el ámbito universitario; b) formular orientaciones para el cumplimiento de la Ley 11/2014 basadas en evidencias científicas. Desde la vertiente formativa, el impacto social previsto es que el alumnado de las áreas de pedagogía, trabajo social y otras áreas de ciencias sociales adquiera las herramientas necesarias para denunciar los casos de acoso existentes en la universidad así como en su futuro profesional en el ámbito de la intervención socio-educativa.

Referencias

Coulter, R. W. S., & Rankin, S. R. (2017). College Sexual Assault and Campus Climate for Sexual- and Gender-Minority Undergraduate Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 088626051769687. <https://doi.org/10.1177/0886260517696870>

- European Parliament. (2006). *European Parliament resolution on homophobia in Europe*. P6_TA(2006)0018. Belgium. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0018+0+DOC+XML+V0//EN>
- Flecha, R., & Soler, M. (2014). Communicative methodology: Successful actions and dialogic democracy. *Current sociology*, 62(2), 232-242.
- Hong, J. S., Woodford, M. R., Long, L. D., & Renn, K. A. (2016). Ecological Covariates of Subtle and Blatant Heterosexist Discrimination Among LGBTQ College Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 117–131. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0362-5>
- Kheswa, J. G. (2016). Exploring the Impact of Discrimination on the Psychological Well-being of Lesbian Students at South African University Campus. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, VIII(2), 148–155. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v8n2.17>
- LLEI 11/2014, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a eradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6730, 10th October 2014. Retrieved from <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6730/1376345.pdf>
- McGinley, M., Wolff, J. M., Rospenda, K. M., Liu, L., & Richman, J. A. (2016). Risk factors and outcomes of chronic sexual harassment during the transition to college: Examination of a two-part growth mixture model. *Social Science Research*, 60, 297–310. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.04.002>
- Puigvert, L., Valls, R., Garcia Yeste, C., Aguilar, C., & Merrill, B. (2017). Resistance to and Transformations of Gender-Based Violence in Spanish Universities: A Communicative Evaluation of Social Impact. *Journal of Mixed Methods Research*, 155868981773117. <https://doi.org/10.1177/1558689817731170>
- Rankin, S. R. (2005). Campus climates for sexual minorities. *New Directions for Student Services*, 111, 17–23. <https://doi.org/10.1002/ss.170>
- United Nations for LGBTI Equality, U. (2018a). Violence. Free & Equal.
- United Nations for LGBTI Equality, U. (2018b). Equality & Non-Discrimination. Free & Equal.
- Woodford, M. R., Howell, M. L., Kulick, A., & Silverschanz, P. (2013). “That’s so Gay”: Heterosexual Male Undergraduates and the Perpetuation of Sexual Orientation Microaggressions on Campus. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(2), 416–435. <https://doi.org/10.1177/0886260512454719>

6. Proyecto EDUROM. Gitanas y gitanos en la universidad.

Fernando Macías Aranda, Universitat de Barcelona, fernandomacias@ub.edu

María Padrós Cuxart, Universitat de Barcelona, mariapadros@ub.edu

Palabras clave

Pueblo Gitano, Universidad, Éxito Educativo, Educación Superior.

Introducción

La presente comunicación se adscribe al proyecto “EDUROM. Gitanas y gitanos en la universidad” (2019), financiado por la Cátedra de Cultura Gitana de la Universidad de Alicante (convocatoria 2018).

Como han señalado diversos autores (Freire, 1970; Apple & Beane, 2007), crear las condiciones para mejorar el nivel educativo de la población constituye una oportunidad única para promover la inclusión social, reducir la pobreza y consolidar un modelo de crecimiento más sostenible. Con este objetivo, EDUROM busca brindar una respuesta efectiva a la exclusión educativa que sufre uno de los grupos más vulnerables de España y Europa, la comunidad gitana.

A pesar de que se ha desarrollado investigación en torno a la educación primaria y secundaria de la población gitana, se ha prestado poca atención a la educación superior. Teniendo en cuenta la baja proporción de personas gitanas que se gradúan de la universidad, existe una necesidad urgente de ampliar la investigación en esta línea. Las acciones que se están implementando en las etapas anteriores del sistema educativo para conseguir que más personas gitanas alcancen la educación superior no se traducirán en un aumento de las tasas de graduación si no van acompañadas de medidas dirigidas a apoyar a estos estudiantes una vez la alcancen. Las políticas deben enfocarse a todas las etapas, no sólo a las obligatorias

Las universidades aún tienen mucho que hacer para convertirse en instituciones inclusivas e igualitarias. La Comisión Europea (2017) afirma que el perfil de la población de estudiantes que ingresan y completan la educación superior debe reflejar la diversidad social. Esto requiere la intervención de gobiernos, centros educativos e instituciones de educación superior. A pesar de la falta de investigación sobre el tema en España, los estudios realizados en otros países centrados en la experiencia de los estudiantes universitarios pertenecientes a minorías étnicas y/o de primera generación, señalan que afrontan mayores dificultades que sus compañeros (Sáenz et al., 2007; Pelco et al. 2014; Longwell-Grice et al., 2016), incluyendo mayores dificultades para navegar por el entorno universitario y comprender las expectativas académicas y los trámites burocráticos (Sáenz et al. 2007) y tasas de retención y graduación significativamente menores, en parte debido al hecho de que, con mayor frecuencia, son estudiantes a tiempo parcial, tienen responsabilidades familiares, son en promedio mayores, tienen más dificultades económicas, etc. (Hottinger y Rose, 2006). Estos factores, entre otros, dificultan la finalización de sus estudios y, en general, su experiencia dentro de la universidad.

Las bajas tasas de graduación de la población gitana en las universidades españolas reflejan la necesidad urgente de estudiar las dificultades que afrontan, así como las acciones basadas en la evidencia que contribuyen a superarlas. En consecuencia, la promoción de acciones en

todos los niveles educativos, no solo en los obligatorios, es necesaria para aumentar efectivamente las tasas de graduación universitaria de la población gitana.

Objetivo(s)

Los objetivos del proyecto EDUROM son

1. Identificar los perfiles de estudiantes gitanos y gitanas en el Sistema universitario español y las barreras a las que se enfrentan.
2. Definir acciones de éxito basadas en la evidencia que contribuyan a superar dichas barreras conduciendo, en consecuencia, a aumentar las tasas de graduación universitaria de este colectivo.

Para esta comunicación se aportan resultados del objetivo número 1 del proyecto.

Metodología

La presente investigación se basa en la metodología comunicativa (Gómez et al., 2010), que ha demostrado su potencial en términos de impacto social y político. Este enfoque también se ha utilizado en varias investigaciones del Plan Nacional de I+D+i, así como del Programa Marco de la Unión Europea, como INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa desde la educación (FP6, 2006-2001).

Para esta comunicación se aportan parte de los resultados de la Fase 1 del proyecto, que ha tenido como objetivos la revisión de la literatura así como la identificación de los perfiles de estudiantes gitanos que están actualmente estudiando en la universidad española, y las principales barreras a las cuales hacen frente. Partiendo de un grupo de discusión comunicativo y de las contribuciones del Consejo Asesor, se ha elaborado un cuestionario respondido por 31 estudiantes universitarios gitanos.

Resultados

A pesar de que los resultados de la Fase 1 del proyecto se obtendrán en las próximas semanas (por lo que se podrán compartir en su totalidad durante la celebración del congreso SIPS en Barcelona en Noviembre 2019), se observa en un primer análisis que el perfil de los estudiantes gitanos que llegan a la universidad accede a la misma vía bachillerato en un 56,7% de los casos. El resto de los participantes acceden al sistema universitario por otras vías, teniendo un papel destacado la vía de acceso a la universidad para mayores de 25 y 45 años. El 63% de estos estudiantes afirma recibir becas y/o ayudas al estudio, por lo que se refleja la situación de vulnerabilidad familiar con la que acceden a la universidad.

Por lo que respecta a las barreras a las cuales se enfrenta este alumnado, casi el 80% afirma que la cultura gitana no está presente en los contenidos de ninguna asignatura universitaria, y más de la mitad (el 53%) afirma sentirse solo o sola en clase. Pese a las barreras que puedan percibir como gitanas o gitanos, el 79,3% de los estudiantes gitanos nunca ha ocultado su origen étnico. Preocupa que un 20,7% si se haya visto obligado o hay sentido necesario ocultar su procedencia cultural. En este sentido, el 30% de los estudiantes califica su experiencia universitaria de mala o regular.

Conclusiones

Pese a que los resultados aportados son todavía iniciales, observamos que tal y como indica la literatura científica, el alumnado que pertenece a minorías culturales accede a la universidad en una situación de desventaja con respecto al resto del alumnado. Así mismo, se enfrenta a un conjunto de barreras específicas, como la omisión de su cultura o la soledad en el aula. Cabe señalar que esta muestra no es aleatoria ni representativa, por lo que estos resultados no se pueden inferir todavía a la población gitana universitaria en su conjunto. Por ello, se ha presentado y aprobado recientemente un proyecto del Plan Nacional I+D titulado “UNIROMA. Gitanas y gitanos en la universidad española: dificultades y acciones para su superación”. Este proyecto ampliará los resultados obtenidos por el proyecto UNIROM, y permitirá pues conocer en profundidad y de un modo más representativo tanto el perfil de las personas que acceden a la universidad como las dificultades a las que se enfrentan por ser gitanas y gitanos. Muy especialmente, tanto UNIROM como UNIROMA aportarán evidencia para poder definir acciones de éxito que contribuyan a superar dichas barreras conduciendo, en consecuencia, a aumentar las tasas de graduación universitaria del Pueblo Gitano, y por ende, a convertir nuestras universidades en espacios interculturales que promueven la igualdad de oportunidades de los colectivos tradicionalmente excluidos de participar en la educación superior.

Referencias

- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1995). *Democratic Schools*. Virginia: ASCD -Association for Supervision & Curriculum Development.
- Comisión Europea. (2017). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education, COM(2017) 247 final. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>
- Freire, P. (1970). *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder (originally published in 1968).
- Gómez, A., Racionero, S. & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43.
- Hottinger, J. & Rose, C. (2006). First-generation college students. In: Gohn, L. & Albin, G. (Eds.). *Understanding College Students Subpopulations*. NASPA: Student Affairs Administrations Office, pp. 115-130.
- Longwell-Grice, R.; Zervas, N.; Mullins, K. & Serrata, W. (2016). The First Ones: Three Studies on First-generation College Students. *NACADA Journal*, vol. 36(2), pp. 34-46.
- MSPSI, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: MSPSI.
- Pelco, L.; Ball, C. & Lockeman, K. (2014). Student Growth from Service Learning: A Comparison of First-Generation and Non-First-Generation College Students. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 18, n. 2, pp. 49-66.

Saenz, V.; Hurtado, S.; Barrera, D.; Wolf, D. & Yeung, F. (2007). *First in my Family: A profile of first-generation college students at four-year institutions since 1971*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

7. GAU. Grupo de Acceso a la Universidad para personas gitanas. Una Actuación Educativa de Éxito con y para el Pueblo Gitano en Catalunya.

Fernando Macías Aranda, Universitat de Barcelona, fernandomacias@ub.edu

Rosa Valls, Universitat de Barcelona, rosavalls@ub.edu

Carme García, Universitat Rovira i Virgili, carme.garciay@urv.cat

Palabras clave

Pueblo Gitano, Universidad, Éxito Educativo, Políticas Públicas, Actuaciones Educativas de Éxito, Sociedad Civil.

Introducción

El proyecto “GAU. Grupo de Acceso a la Universidad” es una de las acciones del Plan Integral del Pueblo Gitano (2017-2020) de la Generalitat de Catalunya. Esta acción se basa principalmente en el desarrollo de un curso anual para preparar las pruebas oficiales de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Dicho curso está dirigido específicamente a personas gitanas de Catalunya que, en su mayoría, no tuvieron la oportunidad de finalizar con éxito la educación obligatoria, debido a las diferentes barreras a las que, todavía hoy, se enfrenta la comunidad gitana. Al curso le acompañan, en el marco del proyecto GAU, otras acciones con el fin de garantizar el éxito del Pueblo Gitano en el acceso a la universidad, pero también en el desarrollo y finalización de sus estudios postobligatorios, como el apoyo de la red CampusRom.

Contexto y necesidades que atiende

La situación social y educativa de la población gitana sigue siendo muy alarmante, ya que una buena parte de esta comunidad sigue constituyendo uno de los grupos más vulnerables y con más riesgo de exclusión social y económica de Catalunya, y de Europa, además de ser víctimas frecuentes de prácticas discriminatorias que impiden su acceso a bienes y servicios en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos catalanes.

En este sentido, los datos más actuales de que disponemos en cuanto a la situación social del Pueblo Gitano en España y por toda Europa alertan de una tasa de pobreza 30 puntos superior al resto de la población, una tasa de paro casi 23 puntos porcentuales por encima del resto de la población, u otras diferencias especialmente acusadas en materia de vivienda o salud (FOESSA, 2014). Por lo que respecta a la educación, hay que destacar que, mientras que el 43% de los catalanes y catalanas tienen estudios terciarios, se estima que el número de gitanos y gitanas que consigue llegar a la Universidad oscila entre el 2,6%¹³ y el 1%, en función de los estudios y las estimaciones que consideremos (FOESSA, 2014, Laparra 2011)

Toda esta situación de desventaja se está especialmente complicando en los últimos años debido al Antigitanismo. Sobre este racismo específico hacia las personas gitanas, en la encuesta de la Agencia de la Unión Europea para los Derechos Fundamentales (EU-FRA) se señala que el Antigitanismo explica el lento progreso de esta comunidad en todas las áreas cruciales para el desarrollo humano (EU-FRA, 2018).

Fundamentación

Con la situación del Pueblo Gitano en España y Europa anteriormente expuesta, el *4º Plan integral del Pueblo Gitano en Catalunya 2017-2020 de la Generalitat de Catalunya* pretende, entre otros, incrementar el número de estudiantes gitanas y gitanos que cursan estudios postobligatorios y/o universitarios. Entre el conjunto de acciones que se desarrollan para conseguir dicho objetivo se enmarca el proyecto “GAU, Grupo de Acceso a la Universidad”.

Este proyecto parte de los resultados científicos previos identificados por el proyecto europeo “INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education” (2006-2011), proyecto integrado del 7º Programa Marco de la Comisión Europea. INCLUD-ED ha identificado las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), que son las actuaciones educativas reconocidas por la comunidad científica internacional que consiguen los mejores resultados en el aprendizaje instrumental y en la convivencia en cualquier contexto donde se aplican.

Una de las actuaciones educativas consideradas de éxito es la formación de familiares. Basado en estas evidencias científicas, comienza en el año 2012 el curso para preparar las pruebas oficiales de acceso a la universidad para mayores de 25 años (GAU); curso dirigido específicamente a todas aquellas personas gitanas de Catalunya mayores de 25 años que están intentando acceder a la universidad y mejorar así su futuro y el de sus familias.

Objetivo(s)

Incrementar el número de estudiantes gitanas y gitanos que cursan estudios postobligatorios y/o universitarios.

Metodología

Curso que sigue los principios de una de las actuaciones educativas consideradas de éxito, como es la formación de familiares, que consiste en ofrecer una formación de éxito que dé respuesta a los intereses y necesidades de los familiares. La formación de familiares no sólo contribuye a mejorar las aptitudes y competencias de las personas que se forman sino que además tiene un impacto muy importante en el entorno y la comunidad, ya que cuando son los mismos padres los que se están formando, la aptitud de las niñas y niños en referencia a los estudios es mucho mejor de lo que era.

Resultados

Gracias al GAU, un total de 35 gitanas y gitanos han superado la prueba oficial de acceso a la universidad para mayores de 25 o 45 años, las cuales se encuentran cursando grados universitarios en las principales universidades de Catalunya, como los grados de Sociología, Educación, Psicología, Economía, Trabajo Social, Educación Social, Medicina o Enfermería, entre otros.

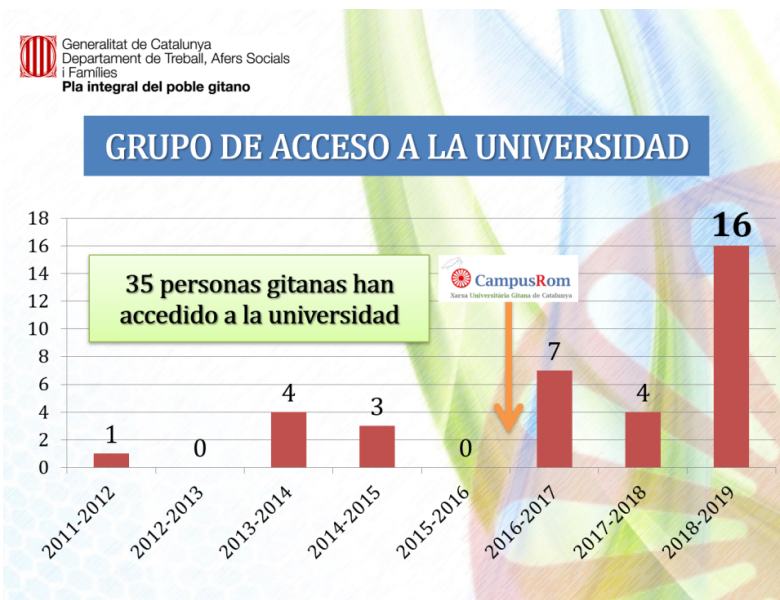


Gráfico de la evolución del número de aprobados del GAU

Este éxito social y educativo del GAU se ha acompañado con otras medidas desarrolladas en el marco del Plan Integral, como las medidas de acción afirmativa que intentan dar soporte académico y económico a estos estudiantes. Ayudas de carácter económico específicas para personas gitanas como el programa de Ayudas PIPG, programas de refuerzo educativo y de seguimiento académico, e incluso la histórica política de acción afirmativa basada en la reserva de plazas universitarias para personas gitanas, recientemente alcanzada en Catalunya gracias a los éxitos del GAU y a los esfuerzos del equipo del Plan integral, explican que actualmente en Catalunya 73 personas gitanas se encuentran cursando estudios postobligatorios a través del Pla Integral del Pueblo Gitano. Entre estas 73 personas se encuentran los gitanos y gitanas que han superado el examen oficial de acceso a la universidad para mayores de 25 años, así como los que acceden por otras vías como el bachillerato o los ciclos formativos de grado superior.

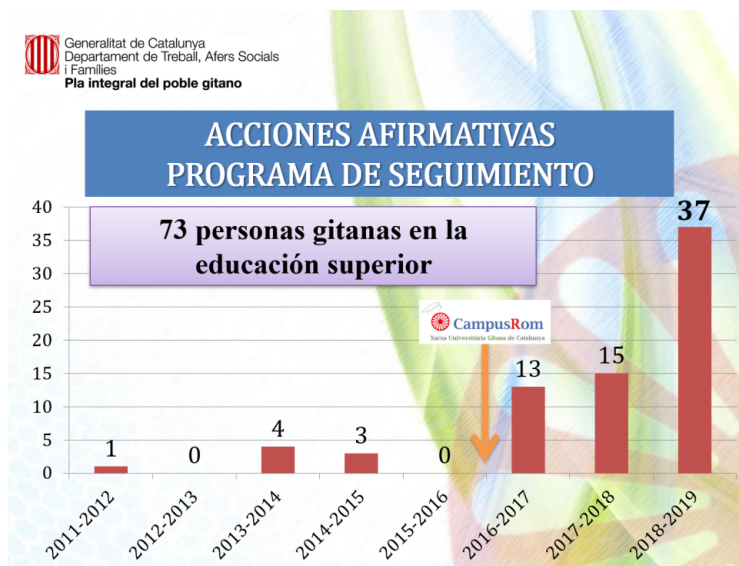


Gráfico de la evolución del número de personas gitanas que cursan estudios postobligatorios gracias a los programas del Plan Integral

Este éxito social y educativo ha abierto camino a nuevos escenarios de gran importancia para el acceso igualitario de la población gitana a los estudios superiores. Uno de estos escenarios llega desde la propia sociedad civil gitana, con la creación de la primera red gitana universitaria de Catalunya, CampusRom. Esta red solidaria de apoyo mutuo entre personas gitanas que intentan acceder, o ya lo han conseguido, a estudios postobligatorios está generando nuevos referentes para la comunidad gitana, y el impacto de la red ya ha sido evidenciado. La red CampusRom, que surge en el marco del curso de acceso del Plan Integral y que está estrechamente ligada a él, aunque es totalmente independiente, consiguió en 2017 que, por primera vez en la historia del curso, 7 personas gitanas accedieran en una misma edición. Además, CampusRom ayudó a otras personas gitanas a acceder a la universidad por otras vías, lo que supuso que, en 2017, 13 personas gitanas accedieran a estudios posobligatorios. De hecho, como se ha evidenciado a lo largo de este texto, desde su aparición en 2016, CampusRom ha incrementado el número de personas gitanas que superan el examen de acceso para mayores de 25 años en un 337.5 % (de 8 personas de 2012 a 2016 a 35 personas de 2017 a 2019). De igual modo, CampusRom ha incrementado el número de personas gitanas que acceden a la educación superior, no únicamente a través del examen para mayores de 25 años, sino a través de otras vías, como las PAU. Este incremento ha sido aun mayor, alcanzando un incremento del 812,50% (de 8 personas de 2012 a 2016 a 73 personas de 2017 a 2019).

Referencias

- EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *A persistint concern: antiGypsyism as a barrier to Roma inclusion*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FOESSA (2014). *Exclusión en la comunidad gitana. Una brecha social que persiste y se agrava*. Madrid, FOESSA y Cáritas. http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/15102014151523_8331.pdf.
- García-Espinel, T., Santiago-Santiago, D., & García- Algar, M. (2019). Diseñando e implementando políticas públicas con y para la comunidad gitana. El impacto social del Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña. *International Journal of Roma Studies*, 1(1), 84-119. doi: 10.17583/ijrs.2019.3957
- INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Proyecto financiado por la Unión Europea bajo el 6º Programa Marco (Grant agreement 028603). Investigador principal: Ramón Flecha (Universidad de Barcelona). <http://creaub.info/included/>.
- Laparra, M. (coord.) (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS en Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/diagnosticosocial_aut_ores.pdf.
- Macías-Aranda, F. (2017). *Contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito*. Universidad de Barcelona

8. ¿Desde qué perspectiva de Educación Ambiental estamos trabajando?

Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, mestiba@upo.es

Daniel Musitu Ferrer, Universidad Pablo de Olavide, musitudaniel@hotmail.com

Ionara Cristina Albani, Universidad Pablo de Olavide

Francisco Javier Olmedo Ruiz, Universidad de Granada

Palabras clave

Educación ambiental, Sociedad, Medio ambiente, Movimientos sociales.

Introducción

Para comenzar esta discusión, es importante reforzar por qué y cómo se ha establecido la Educación Ambiental. Lima (2011), al definir la Educación Ambiental, enfatiza que se trata de un campo social que se ha constituido para responder a un conjunto de problemas de la sociedad:

A Educação Ambiental é um campo de atividade e de saber constituído, mundial e nacionalmente, nas últimas décadas do século XX, com o objetivo de responder a um conjunto de problemas manifestos nas relações que envolviam a sociedade, a educação e o meio ambiente. Seu rápido crescimento e institucionalização desencadearam uma multiplicidade de ações, debates e reflexões interessados em compreender os significados, as especificidades e o potencial desse novo campo social (Lima, 2011, p. 19).

Es importante enfatizar que no se puede caer en la ingenuidad de pensar que solo los grupos comprometidos con otro modelo de sociedad discuten la Educación Ambiental. Por el contrario, el tema está siendo propagado por diversos grupos y sectores de la sociedad que tienen un interés, en la mayoría de las veces, financiero, y que exaltan el tema de forma brillante y convincente, en sus discursos. Hablar en Educación Ambiental se ha convertido en una moda pasajera, es decir, el tema es "políticamente correcto" o atractivo, cuando se puede utilizar como un instrumento de control y ascenso económico. En este sentido, Netto y Braz aportan una importante contribución de Marx, cuando hablan de la economía política:

A crítica da Economia Política clássica realizada por Marx possibilitou o conhecimento teórico da estrutura e da dinâmica econômicas da sociedade burguesa. A análise das leis de movimento do capital e as descobertas marxianas operadas na segunda metade do século XIX continuam válidas até hoje porquanto, corridos cento e cinquenta anos, a nossa sociedade permanece subordinada aos ditames do capital (Netto; Braz, 2012, p. 37).

Al hablar con los autores anteriores, se entiende que la base de la actividad económica es el trabajo, que se exalta en detrimento de los trabajadores. Las grandes empresas, a través de los medios de comunicación, divulgan sin cesar que la educación ambiental está presente en sus proyectos y, de hecho, lo que desarrollan son acciones específicas relacionadas con el medio ambiente, con visiones lineales y reduccionistas sobre el tema ambiental, como condición para la aprobación y liberación de la empresa (Licencia Ambiental). Todo esto,

generalmente desde una perspectiva conservacionista y naturalista, con el único objetivo de beneficiarse y no tener en cuenta la integridad. Con respecto a los medios de comunicación y su interés económico, Souza (2015, p. 258) señala que “[...] a própria imprensa conservadora do Brasil sempre pousou de neutra e gosta de se vender como uma instituição de interessa público, como se não fosse uma empresa qualquer disposta a (quase) tudo para aumentar o lucro.”

Objetivo(s)

Descubrir el por qué y cómo se está llevando a cabo la implantación de la Educación Ambiental en la sociedad actual

Argumentación

Tales acciones son insignificantes cuando se considera el modelo globalizador en el que se insertan y en los daños causados a los trabajadores, el medio ambiente y la sociedad. Sin embargo, se sabe que no es solo el concepto de la expresión "Educación Ambiental" lo que es concebido de manera diferente por esta parte de la población. La discusión va mucho más allá, es decir, son los cimientos de la sociedad capitalista los que condicionan la elección de esta concepción, ya que es factible mantener el status quo del sistema. Tonet problematiza que:

[...] é na sociabilidade capitalista que o estranhamento ganha a sua forma mais acabada, pois ali o conjunto do processo, incluindo o produtor, o processo de trabalho e o próprio produto, se torna uma realidade estranha, poderosa e hostil, que se opõe a uma construção autenticamente humana dos indivíduos. Deste modo, a construção de uma forma de sociabilidade que abra, para todos a possibilidade de uma vida cheia de sentido, implica, necessariamente, como horizonte, a superação do capital (Tonet, 2012, p. 21).

Hablando con Tonet, se entiende que la educación ambiental es un campo de conocimiento que potencia la ruptura de la lógica capitalista. De esta manera, se entiende que no son acciones aisladas o actos individuales que harán que la Educación Ambiental funcione en una perspectiva Crítica y Transformadora, promoviendo la emancipación social. Loureiro contribuye a esta discusión, advirtiéndole que:

O processo emancipatório almeja, portanto, a construção de uma nova sociedade e organização social na qual os limites que se objetivam na política, na educação, nas instituições e nas relações econômicas possam ser superados democraticamente. Processo que visa garantir aos diferentes agentes sociais efetivas condições de participar e decidir, sob relações de produção que permitam a justa distribuição do que é socialmente criado (alimentos, remédios, roupas, utensílios para proteção, educação, arte, ciência, etc) para que nossa espécie alcance novos modos de viver e se realizar na natureza e não “contra a natureza” (Loureiro, 2007, p. 160).

Por lo tanto, es necesario cambiar el sistema que, además de la Educación Ambiental, utiliza muchas otras herramientas que entran en juego en las discusiones a favor de mantener su status quo. Sobre esto, Loureiro destaca:

Não cabe mais em Educação Ambiental descontextualizar os temas e se acreditar ingenuamente que é possível reverter esse quadro apenas com a diminuição per capita do consumo ou com mudanças de hábitos familiares e comunitários, colocando a responsabilidade no indivíduo e eximindo de responsabilidade a estrutura social e o modo de produção (Loureiro, 2012, p. 61).

Las herramientas y estrategias históricamente utilizadas en la sociedad han dado prioridad económica más que ambiental, social, cultural. Las prácticas económicas de la sociedad globalizada, como los usos abusivos de los recursos naturales no renovables, han amenazado abruptamente al medio ambiente. Tse-Tung (2009: 34) señala: “A filosofia marxista sustenta que a questão mais importante não é compreender as leis do mundo objetivo e poder, por isso, explicá-lo, mas sim utilizar o conhecimento dessas leis para transformar ativamente o mundo.” En este sentido, Marx aclara que a través del trabajo, las personas se relacionan con la naturaleza no humanizada, transformándola:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (Marx, 2004, p. 36).

Así, el hombre transforma la naturaleza a partir de sus necesidades. Esta relación está condicionada por el sistema actual y, en consecuencia, por el modo de producción. Por lo tanto, se entiende que la educación ambiental tiene un papel importante en el sentido de discutir y repensar un nuevo paradigma de desarrollo, que para Mészáros:

Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar ‘completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser’ (Mészáros, 2008, p. 59, grifo do autor).

Conclusiones

Teniendo en cuenta la reflexión anterior, así como la realidad de la sociedad, la importancia de la Educación Ambiental Crítica y Transformadora se hace cada vez más evidente, cuya complejidad requiere un trabajo comprometido, basado en la *praxis*, que considere las diversas dimensiones, tales como: política, económica, ética, pedagógica y cultural. En este sentido, proponer una Educación Ambiental basada en la *praxis* significa trabajar con el

conflicto, con la contradicción, con la realidad, actuar para transformar. Loureiro (2012) entiende la *praxis* como una actividad transformadora, que funciona a partir de la realidad cotidiana, con el objetivo de superar las relaciones de dominación.

Así, es esencial que la sociedad civil organizada, los movimientos sociales, las instituciones educativas trabajen en este tema con responsabilidad y compromiso, teniendo en cuenta que la educación es esencial en la formación del ciudadano. Desde esta perspectiva, se considera que proponer un proyecto contrahegemónico es un papel fundamental no solo de los Movimientos Sociales en la Educación, sino también de los Movimientos Sociales de otras categorías, constituidos por actores sociales comprometidos con las clases sociales desfavorecidas. Y, la Educación Ambiental debe ser uno de los potenciales para esta "confrontación", apuntando a una transformación social.

Referencias

- Lima, G. F. da C. (2011), *Educação Ambiental no Brasil: Formação, identidades e desafios*. Campinas: Papirus.
- Loureiro, C. F. B. (2007). Emancipação. In: Ferraro Júnior, L. A. (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais*, (pp 157-169) Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental.
- Loureiro, C. F. B. (2012). *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Marx, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. En: Antunes, Ricardo (org.). *A dialética do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo.
- Netto, J.P; Braz, M. (2012). *Economia política: uma introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Souza, J. (2015) *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: LeYa.
- Tonet, I. (2012). *Educação contra o capital*. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács.
- Tse-Tung, M. (2009). *Sobre a prática – sobre a contradição*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular.

9. Biofilia vs déficit de naturaleza. Huertos Escolares Comunitarios como herramienta de cambio.

David Caballero Franco, Universidad de Salamanca, caballero@usal.es

Patricia Torrijos Fincias, Universidad de Salamanca, patrizamora@usal.es

José Manuel Muñoz Rodríguez, Universidad de Salamanca, pepema@usal.es

Ángela Barrón Ruíz, Universidad de Salamanca, ansa@usal.es

Palabras Clave

Huertos Escolares, Biofilia, HecoUSAL, Investigación-acción-participativa.

Introducción

El origen de las sociedades urbanas siempre ha estado unido a la agricultura. La evolución agrícola fue un proceso gradual a partir de actividades de recolección, caza y pesca. La evolución de la sociedad ha hecho que la vida en el campo se distanciara de las grandes ciudades, iniciándose de esta forma dos núcleos de población separados por la forma de trabajo y también por una gran distancia física. Durante la revolución industrial da comienzo el fenómeno migratorio en el cual grandes núcleos de población llegan desde el medio rural a las grandes ciudades. Comienza, así, una nueva configuración del terreno. Los barrios conforman un gran número de población procedente del entorno rural y es necesaria la incorporación de huertos, en principio para autoconsumo, aunque más adelante se verán como una parte más del contexto de la ciudad y una forma de vida.

La agricultura urbana, en el siglo XIX, cumple funciones de subsistencia, higiene y control social. En los barrios obreros de países como Francia o Alemania, las autoridades locales y grandes fábricas ceden terrenos a los trabajadores para mejorar sus condiciones de vida. Se observa, por lo tanto, la iniciativa de huertos comunitarios surge ligada a una gran crisis y los gobiernos ceden diferentes espacios para la subsistencia y autoabastecimiento. Con lo cual, participar en agricultura urbana no es solo añadir un huerto en una ciudad, es dar participación a la comunidad desde diferentes espacios sostenibles.

Hay una pregunta clave y que debe ser precursora de todo lo que se desarrolla en este trabajo ¿Qué es un huerto? Terreno de corta extensión, generalmente cercado, en que se plantan verduras, legumbres y a veces árboles frutales. (R.A.E. 2019). Si a este término le añadimos la parte comunitaria, tenemos lo que se denomina un Huerto Comunitario, donde diferentes personas del barrio, agentes sociales y colectivo destinatario, fomentarán su uso y participarán de las actividades que se desarrollen en el huerto. No todo el mundo está dispuesto a trabajar en un espacio verde y hay una ruptura generacional en este aspecto. El déficit por naturaleza dado por Lauv en 2005, plantea la hipótesis de que los seres humanos, especialmente los niños, pasan cada vez menos tiempo fuera al aire libre, jugando en la calle, dando lugar a bastantes problemas conductuales, además de otros efectos también perceptibles. Podemos y debemos entender que toda experiencia que acerque el contacto con la naturaleza de la sociedad (siendo principal benefactora la población infantil) será beneficiosa con el contexto donde se produzca la actividad. Por lo tanto, debemos aportar de manera transversal, no solo en educación formal, si no en educación no formal e informal el

concepto biofilia, la necesidad del ser humano de conectarse con el resto de los seres vivos, al conjunto de la Biosfera, de la que forma parte. (From, 2007).

Una de las formas de romper ese déficit por naturaleza y por la tanto comenzar a conectar al ser humano con el medio que le rodea es la experiencia que contamos a continuación.

Contexto y Necesidad que atiende

HecoUSAL. Huertos Escolares Comunitarios de la Universidad de Salamanca.

El programa HecoUSAL inició su andadura en el año 2013. Puesto en marcha por La Universidad de Salamanca, junto a la Oficina Verde de dicha Universidad y también colaboran en el mismo, dos instituciones externas a la Universidad. Fundación Tormes-EB, un centro de relevancia significativa en desarrollo sostenible y agricultura ecológica y Fundación ASPRODES, que trabaja discapacidad intelectual.

Este programa tiene un enfoque pedagógico comunitario, en el que los diferentes participantes:

- Comunidad universitaria, tanto profesores como alumnos y oficina verde.
- Comunidad educativa de los centros escolares. Profesores, padres y alumnos.
- Fundación Tormes-EB.
- Fundación ASPRODES

Y se desarrolla en toda diferentes centros de la ciudad de Salamanca y de su provincia. Aunque en su origen eran colegios públicos y del extrarradio de la ciudad, actualmente su composición es variada y está integrada por 16 centros de diferentes casuísticas. Educación especial, Centros de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria y colegios concertados tanto de la ciudad de Salamanca como de la provincia.

Figura 1. Red de huertos.



Fuente. Elaboración Propia.

Objetivos

Los objetivos generales de este proyecto son los siguientes:

- Reforzar la relación de la Universidad con la Sociedad a través del trabajo conjunto en proyectos socioambientales de intervención educativa.
- Avanzar en el reto asumido por la Universidad de Salamanca de contribuir a la formación de competencias en sostenibilidad en sus titulados.
- Mejorar nuestras metodologías de aprendizaje activo y cooperativo con un enfoque más interdisciplinar y social a través del Aprendizaje Servicio.
- Activar redes de colaboración entre profesores universitario con centros de enseñanza y entidades sociales.
- Reforzar la formación integral de todos los alumnos participantes, así como la calidad de los procesos educativos.

Metodología

La metodología de trabajo se entiende como una metodología de investigación-acción participativa (IAP), entre los diferentes colectivos e instituciones anteriormente citados. Con el objetivo de mejorar la docencia.

El Programa HecoUSAL está formado por diferentes tipos de actividades que se organizan en torno a 4 ejes de acción donde cabe destacar la participación de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social y Ciencias Ambientales, así como alumnos en prácticas y alumnos del Máster en Estudios Avanzados en Educación.

1. El primero de estos ejes es establecer y hacer seguimiento de los huertos escolares que integran la red HecoUSAL. Actualmente 16 Centros de la provincia y la ciudad de Salamanca
2. El segundo eje está relacionado con el fomento de la integración curricular del huerto en la actividad docente. Desde la etapa de Educación Infantil hasta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
3. Otro eje de intervención tiene que ver con la implicación familiar y comunitaria en actividades escolares en torno al huerto escolar, con el fin de que centro escolar y comunidad trabajen conjuntamente en el proyecto educativo HecoUSAL.
4. Y el cuarto y último eje lo constituye la evaluación e investigación sobre el programa, así como difusión social y académica del mismo.

La red de Huertos Escolares Ecológicos Comunitarios de la Universidad de Salamanca está compuesta de la siguiente forma.

- Un equipo coordinador formado por los directores del proyecto y representantes de cada centro.
- Una comisión ambiental en cada centro escolar compuesta por docentes y miembros del AMPA.
- Asesoría Técnica y colaboración pedagógica por parte de las fundaciones.

Dentro de la Metodología IAP en la que nos encontramos se basa en un enfoque comunitario, sistémico, transdisciplinar y una metodología cooperativa.

En el marco del procedimiento de IAP tienen lugar diferentes procesos de investigación – acción – participación – formación:

- Alumnado universitario a través de metodología Aprendizaje-Servicio.

- Comisión ambiental del centro educativo. Iniciativas desarrolladas por parte de profesores y padres (a través del AMPA).
- Equipo Coordinador del programa, trabajando en la investigación-acción.

Resultados

El desarrollo y resultado del Proyecto ha sido altamente satisfactorio para todos los participantes, en función de diferentes indicadores analizados: implicación y participación de la comunidad educativa, información y comunicación, coordinación y cooperación, ejecución y mantenimiento del huerto, así como integración curricular del mismo, promoción de aprendizajes en el alumnado y grado de satisfacción con el Proyecto. La valoración de los mismos tuvo lugar a través de sesiones de evaluación mantenidas en diferentes encuentros formales e informales con la Comunidad del centro escolar, con los alumnos universitarios y del Equipo Coordinador del Proyecto. A ello se unió la buena valoración social de la iniciativa, expresada en los medios de comunicación local, en las redes sociales, así como en diferentes eventos locales, nacionales e internacionales en los que fue presentada la experiencia.

A partir de la observación participante y de entrevistas mantenidas con los integrantes del proyecto, los resultados conseguidos en esta experiencia se pueden cifrar de la siguiente manera:

- La mejora de la formación de los alumnos de los centros, tanto en competencias básicas como en competencias transversales.
- La implementación de estrategias docentes universitarias más óptimas, participativas, colaborativas, para el desarrollo de la docencia.
- La introducción de indicadores de sostenibilidad tanto en los currículos de los alumnos de enseñanzas básicas como en los alumnos universitarios.
- El enriquecimiento de las competencias profesionales tanto de los profesores del colegio como de los futuros profesionales de la educación.
- Una mayor integración social de los alumnos con discapacidad que han colaborado en el proyecto.

Referencias

- Barrón Ruiz, Á., & Muñoz Rodríguez, J. M. (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 213-239.
- Kellert, S. R. Y Wilson, E. O. (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Washington, D. C.: Island Press.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods*. London: Atlantic Books.
- Real Academia Española. (2019). Disquisición. En Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=KIR9BYA>

10. Teoría de la educación inclusiva, el cambio en educación. Una operación transdisciplinar.

Mario León Sánchez, Universidad de Sevilla, mleons@us.es

Palabras clave

Transdisciplinareidad, Educación inclusiva, Interacción social, Investigación participativa, Teoría educación inclusiva.

Introducción

La educación inclusiva es un campo en debate, disputado por múltiples disciplinas, teorías, métodos, territorios, objetos y sujetos. La estructura teórica del marco conceptual de la educación inclusiva constituye un marco no-disciplinario. Transita de una forma poco definida entre estos elementos y se reproduce en cada uno de ellos convirtiéndose en una categoría de intermediación y como recurso de la práctica crítica de la pedagogía, llegando a alterar la visión investigadora preestablecida en tanto que plantea un debate a la longeva tradición entre investigación y docencia.

La educación inclusiva entendida como un elemento que empuja el marco conceptual de la educación bajo la premisa de la posibilidad y la necesidad de resignificación del sentido en educación. La inclusión emerge como un concepto a priori relacional que nos permite una comprensión más acertada del mundo, pero que a su vez permita su integración en una nueva tendencia de la tradición investigadora. Como categoría de análisis, nos da la posibilidad de desarrollar nuevas formas interpelativas que profundizan en el cuestionamiento del poder.

Objetivo(s)

Analizar las necesidades de intervención de la educación inclusiva en un modelo de acción-participación

Argumentación

La educación puede verse como una *unidad* compuesta por dos dimensiones: la posibilidad aleatoria del encuentro entre sujetos y las funciones y roles que estos contraen adscritos a una lógica concreta de transmisión de contenidos. En este sentido, tomamos prestada la ontología de Baidou (1999) y consideramos a la educación desde la mirada de la preeminencia de lo *múltiple* sobre lo *uno*. A razón de esto, afirmamos que la educación es una representación inagotable de “situaciones” educativas que se actualizan en función de las multiplicidades a razón del criterio determinado que es el que otorga el status propio de situación “educativa”.

A modo sintético, puede afirmarse que la Educación Inclusiva es un conjunto práctico y metodológico que pueda usarse como “actualización” de los principios constituyentes de la educación, ampliando el campo de visión de la teoría pedagógica contemporánea. La transformación de las reglas epistemológicas y metodológicas que guarda la relación teoría-práctica nos permite pensar el cambio y el compromiso ético que persigue la inclusión (Richard, 2009).

Dentro del marco descrito previamente y al amparo de la inercia conceptual de este, es de interés vertebrar unos elementos que puedan servir a modo de coordenadas investigadoras metodológicas que sirvan de “buen hacer” en el campo de la Educación Inclusiva. En definitiva rasgos que pueden entenderse como deseados y deseables en los procesos de IAP centrados en la inclusividad educativa:

- **Generar una agenda de investigación consensuada y al servicio de los participantes.** La investigación tradicional responde a los intereses de los investigadores en su proceso de búsqueda-inducido por el conocimiento de su disciplina -. En contraposición a esta mirada, se plantea la posibilidad de adoptar una postura que entienda la actividad investigadora como un proceso comprometido con el cambio, la mejora y tome las necesidades sociales como cuestión nuclear.
- **Consolidar equipos horizontales y heterogéneos.** Las posibilidades de desarrollo e innovación en la investigación y en el desarrollo efectivo de la educación inclusiva están directamente vinculadas al conocimiento interactivo y la distribución amplia de los miembros que lo integran (Gibbons et al., 1997; Wainerman, 2011). En este sentido, se pone en cuestionamiento la idea de externalización, que agentes investigadores ajenos al contexto específico puedan producir el conocimiento social requerido para analizar y transformar las prácticas educativas y sociales que se dan en el entorno en cuestión.
- **Construcción compartida y transdisciplinar del conocimiento.** Buena parte de la contribución se fundamenta en este nodo, el replanteamiento de la tradición histórica de la producción y transmisión del conocimiento como una cuestión experta e individual. Deconstruir la mirada lejos de la jerarquización de los modelos de conocimiento que se sustentan en la disciplina y que raramente podrán analizar la profundidad y complejidad de la fenomenología social (Rabell, Hevia & Del Castillo, 2000). Como apunta Morin (2001), la producción de conocimiento requiere de la construcción intersubjetiva y transdisciplinar de significados y significantes capaces de producir conocimiento comprensivo y específico.
- **Comprometerse con la transformación activa y la mejora dinámica de las prácticas educativas de la escuela y la comunidad escolar.** Los procesos de mejora de las instituciones educativas no puede articularse como el resultado de los procesos de cambio sin intencionalidad. Tomando modelos de reforma y mejora escolar contemporánea como Hargreaves (2009), vemos la importancia de transferir las cuestiones teóricas a los desarrollos prácticos donde nos interpelamos y se asume de forma sustancial el proceso de cambio educativo.
- **Entender la investigación como un proceso deliberado, participativo y colaborativo.** Una cuestión clave para entender los procesos de inclusión alrededor de una mirada investigadora entendida como proceso participativo, compartido y colaborativo que se enmarca en un proceso de democracia participativa (Cortina, 1993). Este posicionamiento favorece el acercamiento ecológico y democrático al tomar el conocimiento necesario para la transformación basada en la realidad propia de los procesos interactivos de pensamiento crítico que conjuga teoría y práctica (Cochran-Smith y Lyttle, 2009)

- **Potenciar la colaboración entre los agentes de transformación social propios del contexto local.** Esta vía de acceso de la investigación se refleja en un desarrollo de proyectos inclusivos basados relaciones profundas entre participantes externos e internos al proyecto y que emergen dentro del equipo de trabajo. Esto permite priorizar la horizontalidad como elemento enriquecedor del trabajo investigador por encima del saber experto. En definitiva, los participantes locales son los que mediante su participación desinteresada desarrollan propuestas, acciones y diseños a los proyectos. En base a esta idea, se produce una revisión crítica colaborativa del conocimiento, generando redes y comunidades de aprendizaje que integran profesionales y permean el lenguaje investigador (Hord, 1997; DuFour & Eaker, 2009).

Conclusiones

A modo de conclusiones, recogiendo el deseo de reflexión y análisis de las bases conceptuales y epistemológicas de la aplicación práctica de la educación inclusiva bajo un enfoque transdisciplinar de la investigación acción en educación inclusiva, se destaca la importancia del trabajo colectivo situado como condición necesaria para la toma de decisiones conectadas y circunscritas en su realidad social.

La acción inclusiva en el universo de investigación supone la consolidación de equipos heterogéneos que exploran de forma colaborativa las posibilidades de mejora y como éstas pueden revertir estos preceptos en temas sociales a partir de una problemática local. Esta transferencia permite a partir de una situación o problemática individual, generar soluciones que dejan de ser particulares y permiten un análisis más amplio del campo social, contribuyendo a comprender situaciones más amplias. Se da pie de ésta forma a un conocimiento que sin buscar una universalización se puede entender como transferible a otros espacios, contribuyendo de esta forma a la creación y el desarrollo de nuevas actualizaciones a la teoría práctica de Educación Inclusiva. En síntesis, se espera que las orientaciones recogidas puedan generar un aporte en la revisión analítica crítica de la fundamentación epistemológica de la investigación educativa en eje de la inclusión.

Referencias

- Baidou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Ediciones Manantial. Buenos aires.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2009). *Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing students achievement*. Solution Tree Press.
- Fraser, N. y Honnet, A. (2006). *Redistribución o reconocimiento? Un debate político y filosófico*. Madrid: Morata.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares Corredor.

- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Hord, S. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.
- Morin, E. (2001). *La méthode: l'identité humaine. L'humanité de l'humanité*.
- Rabell, L., Hevia, A., & del Castillo, A. (2000). La transdisciplinariedad, una acción prioritaria para la educación superior a comienzos del tercer milenio. *Pedagogía Universitaria*, 5(1).
- Richard, N. (1998). Antidisciplina, transdisciplina y redisciplinamientos del saber. *Revista de Estudios Sociales*, 118-123.
- Wainerman, C. (2011). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. *La trastienda de la investigación*, 19-26.

11. Figura del Educador Social en contextos formales de enseñanza.

Ana Amaro Agudo, Universidad de Granada, anaamaro@ugr.es

Gracia González-Gijón, Universidad de Granada, graciag@ugr.es

Nazaret Martínez-Heredia, Universidad de Granada, nazareth@ugr.es

Palabras clave

Educador social, Competencias, Funciones, Enseñanza reglada.

Introducción

En la actualidad, el marco de trabajo de la Educación Social está revalorizándose y ampliando su campo de actuación bajo el paradigma de la inclusión, debido a los grandes cambios culturales y de transformación social en una sociedad compleja y multicultural. Cada vez más, los colectivos vulnerables tienen presencia en la sociedad, y es por ello que desde el terreno de la investigación, se le debe dar prioridad a las necesidades de mejora e influencia de la Educación Social en contextos de enseñanza reglada. La complejidad de nuestra Sociedad actual exige mediadores sociales entre la escuela y otras instituciones sociales como la familia y las entidades locales. Tanto los expertos de los centros como los profesionales de Servicios e Intervención Socioeducativa en el sistema escolar, requieren y demandan de colaboración y atención mútua.

Objetivo(s)

El presente estudio tiene como objetivo general reflexionar y analizar la figura de el/la educador/a social y las funciones y competencias del mismo en relación con los ámbitos de la educación reglada.

Objetivos específicos:

Revisar la necesidad de una mayor implicación y visibilidad del educador social en contextos formales de enseñanza.

Reflexionar sobre las carencias y necesidades emergentes en la Sociedad y las nuevas implicaciones en entornos cambiantes como contextos formales de enseñanza.

Argumentación

Se considera al educador/a social como la persona que, después de una formación específica, favorece, mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas, jóvenes o adultos incapacitados o desadaptados o en peligro de serlo (Amador, et al., 2014). Si partimos de la base de los cambios en nuestra sociedad hacia ambientes más complejos y multiculturales, en escenarios como el educativo surge la necesidad de incorporar de una manera más notoria la figura de la Educación Social en los mismos.

La escuela debe aportar las herramientas analíticas que permitan salir de la enseñanza obligatoria con la capacidad de ser ciudadanos creativos y autónomos “hacer la escuela un ambiente de aprendizaje abierto para prevenir y luchar contra el abandono de los estudios y

el malestar de los jóvenes y favorecer su inclusión social” (Consejo de la UE, 2003/C/295/02). La escuela instructiva ha caducado dando paso a una educación más integral que necesita de nuevos profesionales en coordinación y apoyo mutuo (Ortega, 2014; Amador, et al., 2017 & Moreno et al., 2017)

Para hacer una reflexión más profunda del profesional y ampliar la visión sobre su campo de actuación señalar que ASEDES (2007) establece las funciones singulares y compartidas del educador social, de todas ellas analizaremos cuales son realmente las que se ejercen en un contexto determinado de práctica profesional formal, en la que desenvuelve la actividad profesional y cuáles son aspiraciones no realizables en este momento justificando las diferentes limitaciones existentes para su desarrollo.

Las funciones singulares referidas a la transmisión, desarrollo y promoción de la cultura se ejercen en un contexto determinado, siendo éstas: saber reconocer los bienes culturales de valor social, dominio de las metodologías educativas y de formación, dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación, capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación, dominio de las metodologías de dinamización social y cultural, capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.

Sin embargo, la generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales son funciones no realizables en este momento debido a las limitaciones laborales y materiales. Destacamos, la pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural, el conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones, la capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales, saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos, destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.

Del mismo modo, la mediación social, cultural y educativa puede ser un buen proceso para poder reflexionar sobre la propia práctica docente dentro de la comunidad educativa, es por ello, que aquellos profesionales comprometidos con su práctica diaria pueden dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en su práctica, saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

Atendiendo a las funciones compartidas se puede conocer y analizar el contexto social y educativo, detectando las necesidades y la realidad, aplicando los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del educador social, sin embargo por razones políticas y laborales se hace difícil el dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local, así como la pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). El diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos mediante la capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa, dominio de técnicas de planificación, diseño de programas y/o proyectos, capacidad de poner en marcha planes, programas y/o proyectos educativos, conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación puede desarrollarse dentro del contexto formal de enseñanza siempre que se trabaje en equipos multidisciplinares que permita un trabajo educativo conjunto.

La gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos, la cual supone dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos, destreza en gestión administrativa y económica en proyectos, programas, centros y recursos socioeducativos, capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e Instituciones, capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados, dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos, son necesarias pero son aspiraciones no realizables en la actualidad debido a motivos económicos y de recortes presupuestarios en muchas comunidades.

Como afirma Ortega (2014), la cuestión social en los centros docentes y la necesidad de presencia de los expertos sociales en los mismos radica en cómo hacer efectiva la ayuda y apoyo mutuo con los maestros y profesores, para facilitar la convivencia de todos y complimentar la socialización y la integración de los ciudadanos menores, a los excluidos y con frecuencia con problemas escolares.

Es importante señalar, para comprobar la situación actual de los profesionales de la Educación Social lo que expertos como Zaguire (2013), en Sierra et al., (2017) recogen el papel de educadoras/es sociales en los centros educativos en tres modelos

1. Adscritos a los centros escolares, modelo que se sigue en las Comunidades de Andalucía, Extremadura y Castilla – La Mancha.
2. Integrados en los Servicios sociales municipales. Modelo seguido en Baleares, Euskadi, Galicia o Madrid.
3. Proyectos concretos liderados por los expertos en los centros escolares. Modelo seguido por el resto de comunidades no mencionadas anteriormente.

En Comunidades Autónomas como la Andaluza, la incorporación de la figura del experto a los centros tuvo lugar en el curso 2007-2008 siendo constatable la paralización del proyecto y la escasa repercusión de dicha figura. Autores como Sierra et al., (2017) proponen investigaciones de corte evaluativo para escrutar el alcance de las políticas de inserción de los profesionales de la educación social en este contexto.

Conclusiones

Hay una clara necesidad de avanzar en el estudio de las relaciones entre lo que son las funciones y competencias de la Educación Social en los centros docentes y lo que en realidad se está haciendo y/o necesitando.

Estudios como los de Sierra et al., (2017) y Moreno et al., (2017) recogen la propuesta de indagar en los procesos de incorporación de los y las educadores/as sociales, entrando a valorar el impacto de dicha figura así como la reconocida urgencia de colaboración entre los docentes y expertos de los centros educativos.

Referencias

Amador, L., Esteban, M., Cárdenas, M., & Terrón, T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70.

ASEDES (2007). *Comisión de Definición de Educación Social*. Recuperado de www.eduso.net/archivos/funcionesycompetencias.doc

- Libro Blanco. *Titulo de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Moreno, R., Marí, R., & Hipólito, N. (coords.). (2017). *Nuevas violencias, nuevos contextos de intervención socioeducativa*. Graó: Barcelona.
- Ortega, J. (2014). *Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos*. EDETANIA, 45, 11-31.
- Resolución del Consejo, 25 de noviembre de 2003, sobre “Hacer de la escuela un ambiente de aprendizaje abierto para prevenir y luchar contra el abandono de los estudios y el malestar de los jóvenes y favorecer su inclusión social” (2003/C295/02). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003G1205\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003G1205(02)&from=ES)
- Sierra, J.E., Vila, E., Caparrós, E., & Martín, V. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Anàlisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495.

CONCLUSIONES

Jesús Vilar

Temas que han aparecido en las 11 comunicaciones del grupo y que se han puesto a debate:

1. En primer lugar, se han planteado los retos de la Interculturalidad y la aceptación de la diversidad, especialmente centrada en cómo la universidad es sensible en las estructuras a la incorporación de colectivos vulnerables o tradicionalmente marginados, como han sido el pueblo gitano, personas con discapacidad o diversidad funcional o las distintas formas de segregación o discriminación por razón de género.
2. Se ha planteado también el permanente reto de construir comunidad y favorecer la aparición de tejido social, redes informales de carácter inclusor que aseguren la cohesión y el entendimiento.
3. Un tercer aspecto de carácter transversal ha sido la consideración de la acción en clave ecológica, de manera que haya una integración fluida entre persona, sociedad y medio ambiente, en una perspectiva de ecología global, mas allá de un planteamiento estrictamente ambientalista.
4. Este aspecto se ha relacionado de forma directa con la necesidad de afrontar e incorporar la perspectiva la consciencia sobre los retos de la globalización en la vida social concreta. Enlazado con el punto anterior, aparece de nuevo la máxima clásica de la ecología “piensa global - actúa local”, sin perder de vista que se trata de un círculo en el que, a la inversa, las actuaciones locales tienen repercusiones a escala global.
5. Desde el punto de vista de la formación universitaria en clave más metodológica, se ha puesto en evidencia la necesidad de incorporar adecuadamente las tecnologías de la información en los procesos formativos, como elementos que facilitan el aprendizaje y que pueden tener un gran potencial para reducir las desigualdades.
6. Así mismo, desde el punto de vista formativo, se ha empezado a abrir también el tema de cómo ha de ser la formación universitaria. No se ha podido profundizar demasiado, pero se remarca la conveniencia de utilizar en la formación metodologías activas, participativas y de investigación (innovación y pedagogía universitaria). También, que la formación se plantee desde la obertura a la comunidad y el conocimiento del territorio como puede ser el aprendizaje-servicio, por ejemplo, así como la mirada desde nuevos ámbitos de acción como puede ser la educación social en la escuela.
7. Finalmente, y como tema básico en todos los procesos que tienen que ver con la formación y el análisis de la realidad a través de la investigación, aparece con fuerza la necesidad de trabajar desde planteamientos transdisciplinares que superen la actual parcialización por áreas de conocimiento.

FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y PROFESIONAL
(II)

1. Investigación biográfica como estrategia pedagógica potente en la formación de profesionales de la educación.

David Herrera-Pastor, Dpto. Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Universidad de Málaga, dvherrera@uma.es

Palabras clave

Innovación educativa, Formación docente, Aprendizaje relevante, Metodología biográfico-narrativa, Alumnado.

Introducción

En esta comunicación comparto la experiencia pedagógica innovadora que suelo llevar a cabo cada vez que he de impartir una de las asignaturas básicas de Educación Inclusiva, en cualquiera de las titulaciones de la Facultad de Educación. Se trata de una experiencia de aprendizaje vivencial y creativa, materializada en torno a un proceso de investigación biográfico, que suele dar unos resultados excelentes de aprendizaje relevante y competencial en el alumnado.

Contexto y necesidades que atiende

En concreto, voy a compartir la experiencia llevada a cabo en la asignatura: “Hacia una Escuela Inclusiva: Modelos y prácticas”, de segundo curso del ‘Grado en Educación Primaria’ que se imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.

El propósito fundamental de la asignatura es que el alumnado aprenda los fundamentos básicos de la Educación Inclusiva y que desarrollase las competencias docentes oportunas.

Fundamentación

El modelo de enseñanza universitaria tradicional no se adapta a las necesidades y demandas de la sociedad actual. Se necesita transitar hacia un modelo pedagógico más vivencial, crítico y fundamentado, donde se desarrollen competencias que ayuden a los futuros profesionales a desenvolverse de manera óptima en su ámbito laboral.

Para transformar sustancialmente la docencia universitaria hay que realizar varios cambios: En vez de poner el énfasis en la enseñanza, se ha de poner en el aprendizaje (Gargallo, Morera, Iborra, Climent, Navalón y García, 2014). Eso implica que el protagonismo de la experiencia debe recaer sobre el aprendiz, lo que requiere tratar de involucrarle en la experiencia, fomentando su participación y creatividad. Como consecuencia, el docente debe pasar a convertirse en un acompañante que le asesore, cuestione y haga reflexionar durante el proceso (Mendía, 2013). Además, la labor del profesional debe ser crear situaciones de aprendizaje con potencial, para sumergir al alumnado en ellas y que pueda desarrollar todos los aprendizajes convenientes.

Las situaciones de aprendizaje deben comprender verdaderos procesos de aplicación y/o creación de competencias. Del mismo modo, las situaciones de aprendizaje deben articularse a través de estrategias pedagógicas que procuren aprendizajes de calado (Stenhouse, 1987).

Que la metodología pivote sobre aspectos que han tenido lugar en un contexto escolar auténtico (no en abstracto), estimula el desarrollo de dichos aprendizajes. Del mismo modo, partir de su centro de interés también favorece el proceso de aprendizaje (Decroly, 2006).

Los aprendizajes suscitados como consecuencia de este tipo de propuestas tienen verdadera trascendencia para el desarrollo del sujeto en su entorno formativo, profesional y social.

Objetivo(s)

El trabajo de investigación es una estrategia didáctica extraordinaria. Plantearlo como eje de la asignatura, además de romper con la metodología tradicional, supone un proyecto en el que embarcarse y un reto que afrontar.

En esta comunicación se pretende mostrar las potencialidades de la investigación biográfica como eje de la didáctica a partir de las evidencias empíricas recabadas de los protagonistas tras la experiencia.

Metodología

Para satisfacer la parte práctica de la asignatura que tomamos como referencia, se solicita al alumnado que conforme grupos de, aproximadamente, 6 personas y que cada grupo realice un trabajo de investigación. El trabajo de investigación consiste en construir la biografía escolar de una persona que durante su experiencia en la escuela tuviese que afrontar algún tipo de hándicap (sordera, minoría étnica, trastornos de aprendizaje, etc.). Una vez construida la biografía deben analizarla utilizando los conceptos estudiados en la materia a lo largo del semestre.

En esta comunicación se comparte una síntesis del análisis que se realizó de la experiencia a partir de las evaluaciones anónimas que materializó el alumnado sobre la experiencia de aprendizaje vivida. En concreto se recabaron 43 evaluaciones que de manera no estructurada valoraron numerosos y muy variados elementos de dicha experiencia.

Resultados

Solicitando un trabajo de investigación biográfico como eje vertebrador de la asignatura se trataba de crear una situación de aprendizaje potente desde un punto de vista pedagógico. La investigación es una estrategia de aprendizaje privilegiada que posee un enorme potencial y contribuye al desarrollo de competencias. Aquella investigación les sumergía en lo que se denomina contexto de aplicación de conocimiento (Pérez Gómez et al., 2008), a través de él se abordaba una situación real, relacionada con la educación inclusiva, y se utilizaban los conceptos y las herramientas aprendidas previamente en clase, para escudriñarla. De ese modo había una conexión en todo momento entre la práctica y la teoría. Así el alumnado aprendía de manera manipulativa sin sentir la separación entre ellas.

*A través del trabajo de investigación “hemos llevado la teoría a la práctica”
(Alumno/a 11).*

Trabajar sobre casos reales permite que el aprendizaje se desarrolle de manera competencial y pragmática. Además, aquel tipo de actividad otorgaba un rol pro-activo al alumnado, pues toda la responsabilidad recaía sobre él, lo que le hacía afrontar el trabajo con un grado de involucración y motivación que repercutía favorablemente en la acción educativa.

“La tarea del estudio de un caso concreto me ha parecido una idea fantástica y me ha apasionado el trabajo” (Alumno/a 20).

Cuando se abordan problemas reales los aprendices se motivan más y aprenden mejor. No solo porque establecen un vínculo con dicha realidad y con las personas que la conforman, también porque se sienten útiles y entienden que su labor contribuye positivamente a la mejora de la situación. Muchos destacaron que el aprendizaje destilado de la experiencia resultaba práctica desde distintas perspectivas, pero, sobre todo, desde un punto de vista profesional.

“El trabajo de investigación que hemos realizado me parece muy buena idea, ya que es un ejercicio muy motivante y aprovechable para el futuro” (Alumno/a 29).

“Puede que haya sido una de las asignaturas que más me haya gustado de este trimestre, más que nada por el hecho de que ha sido de las asignaturas que más conocimiento práctico para una futura docencia he sacado” (Alumno/a 24).

Referencias

- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Belando-Montoro, M. & Tavárez, M. T. (2017). El perfil del docente en la educación universitaria de República Dominicana. Experiencia de una colaboración Erasmus Mundus entre la UCM y la UASD. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7. 164-185.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza: y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca nueva (Ministerio de Educación y Ciencia).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: Touchstone.
- Díaz, J. A., Centelles, L., García, E. y Fonseca, J. L. (2017). La problematización de la enseñanza del análisis de procesos en la formación del ingeniero químico. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 54-65.
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 415-435.
- Korthagen, F. (1999). Linking theory and practice. Changing the pedagogy of teacher education”, *Educational researcher*, 28, 4-17.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Mendia, R. (2013). *Aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo* (Guía 6), Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. & Serván Núñez, M. J. (2008), *Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad*. Madrid: Junta de Andalucía y Akal.

Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Pujadas Muñoz, J.J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

2. Hacia la configuración de un Modelo Pedagógico Alternativo para la Formación del Perfil del Técnico de Atención a la Dependencia (TAAPD).

Isabel Elena Peleteiro Vázquez. UPEL Caracas. USC. Campus Lugo, isabelpeleteiro@yahoo.com

Rosa María Pérez de Santos, UCV. Venezuela, rosamariaperezdesantos@gmail.com

Palabras clave

Formación Profesional, Pedagogía de la Autonomía, Dependencia.

Introducción

El presente modelo, parte de la conferencia efectuada en la XXX – SIPS, efectuada en la Universidad de Sevilla (2017), en la cual se desarrolló un Modelo para la Enseñanza Universitaria de la Pedagogía Social. El cual se encuentra sustentado en el planteamiento filosófico del insigne maestro Iberoamericano Paulo Freire. El objetivo de la comunicación es proponer a los docentes de Formación Profesional un Modelo fundamentado en la obra Pedagogía de la Autonomía (2007), en el que se explica cómo formar al TAAPD desde un enfoque centrado en: problematizar, investigar, concienciar, dialogar y transformar sobre las necesidades y características de atención de las personas en situación de dependencia. Los constructos fundamentales para la aplicación del modelo pedagógico freiriano propuesto permiten consolidar el dominio de las capacidades y competencias que se requieren para la formación del Técnico de Atención a la Dependencia (TAAD) en los ciclos medios y superiores de Formación Profesional.

Contexto y necesidades que atiende

En el contexto geográfico de Galicia y de España en general, estudios recientes revelan la realidad sustentada en alarmantes indicadores demográficos, siendo esta la Comunidad Autónoma de España con mayor tasa de envejecimiento de la población. Lo cual demuestra la necesidad de enfocar de manera idónea la formación del docente que forma al profesional para la atención al adulto mayor. En la praxis se aprecian marcadas deficiencias en: 1) Deficiencias en la filosofía subyacente relacionada con el modelo de formación en el que se basa la atención para el cuidado de este sector de la población. 2) Atención centrada en el cumplimiento repetitivo de rutinas sin atender al desarrollo moral, social, educativo y psicológico del adulto mayor. 3) Durante la fase formativa, el conocimiento teórico está alejado del conocimiento práctico sobre las características y necesidades biopsicosociales del usuario, con énfasis en los temas de concienciación de problemática y manipulación de cargas. 4) El estudiante de TAAPD, no logra consolidar a través del currículo la adquisición de las competencias adecuadas para proveer al adulto mayor de un conjunto de procesos motivacionales, actitudinales y de mejora de su autoestima que se requieren para el desenvolvimiento de su propia autonomía personal. 5) Asimismo se ha detectado desvinculación existente entre el formador del profesional de la atención a los mayores y su conocimiento práctico del problema. 6) Los procesos de formación en el centro de trabajo carecen del adecuado apoyo socioeconómico que requiere el estudiante para aprehender de una forma eficiente estas competencias. 7) Existe en la actualidad muy escasa cultura de

retroalimentación del proceso de atención al estudiante en el momento de formación del TAAPD. Finalmente, se acentúan los problemas como consecuencia de las bajas condiciones laborales de este profesional, las cuales disminuyen su representación y rol en la sociedad. En este orden de ideas, se constató en los docentes formadores de FP muy escasos niveles de reflexividad y criticidad. No se enseña a efectuar un abordaje investigativo y crítico del problema en la aplicación de la Ley de Dependencia y Promoción de la Autonomía Personal. En líneas generales, el enfoque actual de la formación del TAAPD, se centra en los aspectos meramente teóricos y técnicos, descuidando el logro de una formación humanista y científica que provea al estudiante de los cambios que requiere el ser humano que atenderá un sector tan vulnerable como los mayores. Diversos factores se asocian al tema. La problemática revela la carencia de una cultura organizacional en las empresas proveedoras del servicio, en las que no se enfoca la mejora de la calidad de saberes necesarios requeridos por los profesionales que ejercen esta labor en lo cotidiano. Otros elementos observados permiten citar en algunos casos la escasa involucración de las familias a lo largo de los procesos de cuidado del anciano. Aunado a esto se encuentra el enorme problema de la dispersión geográfica, fenómeno que se agrava en el ámbito rural en Galicia. El cual es condicionado por el éxodo de la población mas joven a las ciudades. Todas estas razones dificultan el desarrollo de un proceso de atención idóneo a este sensible sector de la población gallega exigiendo considerables esfuerzos en trabajo y desplazamientos escasamente reconocidos, valorados y remunerados en lo que se refiere al cuidador en la atención domiciliaria. Frente a esta situación se ha diseñado un Modelo Teórico-Práctico para la formación del formador del perfil del Técnico de Atención a la Dependencia, dentro de la Formación Profesional para Galicia y España.

Fundamentación

En atención a la realidad objeto de estudio, se propone un modelo pedagógico orientado a la desarrollo de la autonomía del educando de FP, a partir de una praxis educativa dinámica, flexible, tolerante, creativa, consciente de la autonomía del ser de los educandos y respetuosa de los saberes de estos. Este modelo se fundamenta en el decálogo de formación docente, propuesto por Paulo Freire (2000), titulado “Pedagogía de la Autonomía”. El cual está orientado a comprender los procesos de empoderamiento personal consciente que requiere el técnico de atención a la dependencia (TAAPD), con la finalidad de generar estrategias y procesos de vida autónomos en los adultos mayores en la diversidad de espacios donde estos son atendidos: apoyo domiciliario, centros de día, residencias y otros. La fundamentación de este modelo parte de un conjunto de saberes necesarios para desarrollar una práctica educativa crítica sustentada en un conjunto de principios pedagógicos que al ser asumidos por el docente de FP en el área del técnico de atención a la dependencia contribuyen de manera óptima en la consolidación de un perfil con las condiciones personales y profesionales idóneas para el ejercicio de esta profesión.

Objetivo(s)

El objetivo fundamental consiste en reflexionar y generar un conjunto de aportes concretos en metodologías didácticas aplicables a la formación del formador del perfil del TAAPD, sobre la contribución de la Pedagogía de la Autonomía en el logro de un profesional sensible, comprometido y capaz de proveer procesos de cambio personal y autonomía en el adulto mayor en situación de dependencia.

Metodología

El modelo presentado se inserta dentro de la investigación-acción, planteado por James McKernan (1999). Sustentado en la reflexión-acción, replaneación y vuelta a la acción. Así mismo se complementa con los cinco constructos fundamentales freireanos antes enunciados. En la descripción del modelo se explican los postulados básicos del actuar docente para la formación del perfil de atención profesional que atiende al adulto mayor. Entre las que se citan las siguientes: enseñar exige rigor metódico, investigación, respecto por los saberes de los educandos, crítica, ética, corporificación de las palabras por el ejemplo, reconocimiento de la identidad cultural y consciencia del inacabamiento del ser humano, así como humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores y cuidadores. Los procesos de reflexión-acción se han venido aplicando por parte de las investigadoras en la praxis de la atención a personas dependientes dentro del servicio de apoyo a domicilio en diversas comunidades urbanas y rurales pertenecientes a la Provincia de Pontevedra: O´Grove, Sanxenso y Vilagarcía de Arosa.

Resultados

Por ser una investigación en proceso nos limitamos a comunicar los planteamientos esenciales de la metodología de la enseñanza de la Pedagogía Social que han sido aplicados con éxito en los casos de estudio en los que se ha aplicado. Los mismos se centran en los postulados esenciales de Paulo Freire. Estos se orientan a consolidar un perfil profesional con sentido humanista para la formación del personal que atiende a la población de adultos mayores en situación de dependencia. No obstante, las experiencias se basan en los enunciados que muy sucintamente presentamos a continuación: “Enseñar no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su propia construcción”. “Enseñar exige rigor metódico, “Pensar que tanto la mujer como el hombre son seres inacabados e inconclusos”. Hacerlos conscientes de su propia inconclusión e inacabamiento es parte del pensamiento freiriano. Asimismo elementos como el querer bien a los educandos en una relación de afecto recíproco es parte fundamental del proceso de consolidación de la experiencia de trabajo con la persona dependiente. Este elemento es vital en el logro de una atención y relación de ayuda orientada al desarrollo autónomo del adulto mayor en situación de dependencia. Lo cual requiere de la necesaria revisión de las políticas públicas orientadas a los servicios sociales que se encuentran en vigor en la actualidad.

Referencias

- Caride Gómez, J.A. (2009). *Las Fronteras de la Pedagogía Social*. Madrid Gedisa.
- Castillo, S. & Sánchez, M. (2012). *Destrezas Sociales. CFGM Atención a personas en situación de dependencia*.
- Díaz, M.E. & Tello, M.J. (2009). *Atención y apoyo psicosocial*. Barcelona. Altamar.
- Díaz, M.E., Tello, M.J. & Reyes, R. (2010). *Características y necesidades de las personas en situación de dependencia*. Barcelona. Altamar.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid: Siglo XXI.

- Ley 39/2006 de 14 de diciembre. *Promoción de la Autonomía Personal y atención a las personas en situación de dependencia*. BOE. A. 2006. 21990. Ministerio de la Presidencia. Relaciones con las Cortes e Igualdad.
- Mc Kernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesores reflexivos*. Morata. Madrid.
- Miles B. & Huberman A. (2010). *Cualitative Data Analysis. A sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Peleteiro, I. (2007). *Guía práctica para la ejecución del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior*. Vadell Ediciones. Caracas.
- Pérez de Santos, R.M. (2005). *Proyecto Político-Pedagógico de Paulo Freire*. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomos I y II. Madrid. La Muralla.
- Pérez Serrano, G. & Pérez de Guzmán Puya, M.V. (2011). *Aprender a Convivir*. Narcea Ediciones. Barcelona.
- Punzón, C. (2019). *Ya no hay autonomía con peores datos demográficos que Galicia*. La Voz de Galicia: 18/06/2019.
- Úcar, X. (2001). *El psicopedagogo como profesional de la acción social*. Academia.edu
- Xunta de Galicia. (2018). *Servizos Socioculturais e a Comunidade*. Concellería de Educación.

3. La Red Mexicana de Pedagogía Social: primeros años y retos actuales.

Karla Villaseñor Palma, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
karla.villasenor@correo.buap.mx

Carlos Enrique Silva Ríos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
carlos.silvar@correo.buap.mx

Guadalupe Huerta Morales, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
guadalupe.huerta@correo.buap.mx

Palabras clave

Pedagogía social, Educación social, Redes académicas, Profesionalización, Desarrollo social.

Introducción

Uno de los acontecimientos recientes más importantes en el ámbito de la pedagogía social en México, fue la creación, en octubre del año 2015, de la Red Mexicana de Pedagogía Social (REMPEs). Esta red reúne a profesionales, estudiantes, docentes e investigadores de todo el país con el propósito de integrar y generar experiencias de formación, vinculación e investigación en el ámbito de la pedagogía social y desarrollar recursos que faciliten la intervención socio-educativa en diferentes contextos. Los integrantes de la red compartimos un interés genuino por la educación como un recurso para favorecer el desarrollo sostenible, promover el diálogo y la reflexión crítica, y, en definitiva, para la construcción de una sociedad más justa. En esta ponencia describimos el origen y desarrollo de la REMPEs a través de los eventos que se han organizado y en los que hemos participado algunos de los integrantes a lo largo de estos 4 años. Asimismo, presentamos los proyectos actuales y el futuro que vislumbramos de cara a contribuir a la consolidación de una pedagogía social mexicana con reconocimiento académico y profesional.

Contexto y necesidades que atiende

La Red Mexicana de Pedagogía social tiene como contexto todo el territorio nacional. En principio tenemos como foco de atención la profesionalización del pedagogo social en nuestro país y la creación de redes de colaboración entre profesionales, docentes, investigadores y estudiantes interesados en los distintos lugares del país.

Fundamentación

La pedagogía social se centra en dos intereses principales a partir de las cuales despliega su labor. Por un lado, se orienta a la resolución de problemas relacionados con la exclusión social. En este sentido, una de sus búsquedas o, mejor dicho, una de sus metas es coadyuvar al logro del bienestar de las personas más vulnerables. Por otra parte, la pedagogía social ve en la comunidad un horizonte de realización de ese bienestar por la vía de la educación. Tal como afirmaba Paul Natorp (1913, p.42), “esta relación mutua general del concepto educación y comunidad, la mantenemos firmemente bajo el concepto de Pedagogía Social.” Entonces, la relación educación y comunidad es una relación consubstancial que constituye el corazón de la pedagogía social.

Es evidente que la pedagogía social constituye un saber práctico, porque la anima la resolución de los problemas sociales. Es educación para la comunidad regulada por la praxis. En el plano epistemológico, la pedagogía social construye conocimientos a partir de la realidad concreta; en ella basa sus reflexiones y, en el plano metodológico, sus acciones. Ahora bien, aun cuando esta disciplina tiene muy claros sus objetivos, en nuestro país, México, apenas comienza a dar sus primeros pasos. Se trata, pues, de una disciplina incipiente.

Objetivo(s)

Describir el origen y desarrollo de la Red Mexicana de Pedagogía Social a través de los eventos que se han organizado y en los que han participado algunos de sus integrantes a lo largo de los primeros 4 años así como las líneas futuras de trabajo.

Metodología

Con el objetivo de favorecer el desarrollo comunitario y la difusión de la Pedagogía Social en México, promoviendo el diálogo y la reflexión crítica, y teniendo como horizonte de realización una sociedad más justa, la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS); la Licenciatura en Procesos Educativos; y el Cuerpo Académico 'Pedagogía Social y Orientación Educativa' de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), organizaron el *IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social: "Acción social y desarrollo"*, el cual se llevó a cabo los días 29, 30 y 31 de octubre de 2015, en la Ciudad de Puebla, México. Al evento asistieron cerca de 400 personas entre investigadores, académicos, profesionales y estudiantes de la Pedagogía Social y de disciplinas vecinas, provenientes de Brasil, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, Uruguay y Venezuela, así como de distintas regiones de México (Villaseñor, Pinto, Fernández y Guzmán, 2015).

En el marco de este evento, fueron convocados todos los asistentes provenientes del país - poco más de 300 personas- a una reunión celebrada el 31 de octubre de 2015 de la cual surge la Red Mexicana de Pedagogía Social. En dicha reunión se elaboró un directorio con la información de los interesados en formar parte de la red y se propuso celebrar una reunión en los primeros meses del 2016. La primera reunión de la REMPES se llevó a cabo el 2 de marzo 2016, en la ciudad de Puebla. En esta reunión se establecieron el objetivo general, los objetivos específicos y el organigrama de la red.

El 18 de noviembre de 2016 se celebró la segunda reunión de la REMPES en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. El propósito de la reunión fue compartir experiencias de intervención e investigación en torno a la pedagogía social. Esta reunión permitió identificar las afinidades entre algunos programas formativos del ámbito de la educación, algunos de los cuales ya incluyen formación específica en pedagogía social.

Al año siguiente, la REMPES formó parte de la organización del *II Congreso Internacional de Intervención Educativa* en cuyo marco se celebró el I Encuentro Nacional de la Red Mexicana de Pedagogía Social. El congreso tuvo como objetivo general "Construir espacios de análisis y reflexión de propuestas teórico-metodológicas para la intervención educativa y el campo social, a partir de procesos y experiencias formativas para generar procesos de transformación.

En diciembre del 2016, la Social Pedagogy Association (EUA) invitó a la REMPES a formar parte de las organizaciones convocantes al primer congreso mundial de pedagogía social y educación social el cual sería realizado en la Universidad Estatal de Arizona, EUA, en febrero de 2018. Por una decisión política, el congreso cambió de sede siendo Puebla, México, el lugar en donde se celebraría del 22 al 24 de febrero del 2018 (Keller, O'Neil, Shugurensky y Villaseñor, 2018).

Además de los eventos académicos, la REMPES ha participado en actividades académicas a nivel internacional como el 'Massive Open Online Course in Social Pedagogy across Europe' financiado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea 'Acción clave 2: Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas'; y el Mooc 'La práctica profesional de la Pedagogía Social y la Educación Social en las sociedades complejas' financiado por la Universidad Autónoma de Barcelona.

En 2018 comenzamos una investigación financiada por la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la BUAP cuyo objetivo general es 'conocer las bases teóricas y metodológicas de la Red Mexicana de Pedagogía Social'. Este trabajo lo estamos realizando en este momento y esperamos tener los resultados listos a finales de mayo y la publicación lista para finales de año.

Resultados

En México como en otros países de la región y del mundo, la pedagogía social sigue siendo una disciplina emergente en el terreno académico. Quienes integramos la Red Mexicana de Pedagogía Social, tenemos un interés genuino en impulsar la figura de un educador formado profesionalmente para actuar en el campo de la educación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. A través de la REMPES, hemos comenzado a tender puentes entre distintas personas -profesores, profesionistas, activistas, investigadores, estudiantes, entre otros- que vemos en la pedagogía social una oportunidad de responder desde el terreno de la educación a los grandes retos sociales que vive nuestro país. Finalmente, es interés de quienes conformamos esta red aún en formación, sumar a todas y todos los que compartan nuestro deseo de construir una plataforma teórica y metodológica que nos permita alcanzar, por la vía socio pedagógica, una sociedad sostenible e inclusiva.

Referencias

- Keller, D., O'Neil, K., Shugurensky, D. & Villaseñor, K. (Eds). (2018). *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations*. Arizona: Social Pedagogy Association.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*. Madrid: La lectura
- Villaseñor, K., Pinto, L., Fernández, M., Guzmán, C. (Coords.) (2015). *Pedagogía Social: Acción social y desarrollo*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. ISBN: 978-607-487-974-2 (Obra arbitrada)

4. El camino hacia la formación universitaria de los educadores y las educadoras de trato directo de Chile.

Denisse Poblete González, Universidad de las Américas, Chile. dpobleteg@udla.cl y dpobleteg@gmail.com

Palabras clave

Educadora/educador de trato directo (ETD), Acción socioeducativa, Reinserción social.

Introducción

El presente estudio abordará la figura que representan los educadores y las educadoras de trato directo (ETD) de Chile. Un tema escasamente explorado. Es posible indicar que el personal educador de trato directo (no universitario), es quien orienta su quehacer en la ejecución de actividades hacia adolescentes y jóvenes que cumplen condena privados de libertad en los centros de régimen cerrado (CRC). Estos recintos están a cargo del Servicio Nacional de Menores (SENAME) como organismo gubernamental que se encuentra bajo la dependencia del Ministerio de Justicia. Según la Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente junto a sus orientaciones técnicas basadas en el enfoque de riesgo, necesidad y responsividad (Andrew y Bonta, 2007), demuestran que un adecuado proceso de reinserción social puede tener buenos resultados mediante un plan de intervención organizado y atendido por especialistas. Sin embargo, él o la ETD no es una figura considerada especialista ya que no cumple con los conocimientos teóricos y, por lo tanto, participa solo como mero ejecutor y cuidador de las actividades socioeducativas. Lo que se contradice con algunos puntos del perfil de cargo emanado del SENAME (2012) como es la contención emocional o la elaboración de diagnósticos, entre otros, que debiesen elaborar. Con lo anterior, se alude a las competencias que el personal ETD debiese presentar desde un enfoque educativo (Tobón, 2006) ya que es preciso poner en relevancia las cuestiones educativas en relación a la delincuencia (Moyano, 2012) propugnando que el proceso de socialización guíe este trabajo (Poblete, 2015) con la finalidad de acompañar al adolescente para que pase de una fase antisocial a la prosocial. Por este motivo, se hace necesaria una propuesta de formación universitaria en Educación Social para Chile.

Objetivo(s)

Conocer y comprender la figura del educador/a de trato directo que lleva a cabo las acciones socioeducativas en los centros de régimen cerrado.

Proponer la formación universitaria para el título de Educación Social

Metodología

La característica principal de este estudio es la visión integral de carácter holístico acerca de diferentes aspectos que visualizan los ETD de su labor. Así, como rasgo definitorio se utilizó la metodología cualitativa desde un enfoque de tipo descriptivo-comprensivo que sirve para construir los significados de una realidad (Sandín, 2003).

Bajo esta concepción es que se realizan descripciones detalladas de las situaciones, las personas y sus acciones, incorporando la propia voz de los participantes para identificar su realidad y así conocer un conjunto de elementos que son parte de la figura como personal educador.

Para esto, se escogieron cuatro ciudades de Chile y, dentro de ellas, cinco centros de régimen cerrado, uno en cada región 5°, 6° y 7° y dos centros en la 13° región metropolitana.

Para la recogida de la información se efectuaron grupos de discusión en cada uno de estos centros ofreciéndoles la oportunidad para que fueran describiendo sus ideas e interpretaciones a partir de los temas que se les presentaba. En total participaron 25 informantes ETD, aquellas personas consideradas más implicadas en el proceso de reinserción social de los y las jóvenes.

Para entregar mayor profundidad al análisis de la información obtenida, se dividieron los temas en tres grandes dimensiones: los/as educadores/as de trato directo, los sujetos de atención y los centros de régimen cerrado. Sin embargo, en ésta ocasión se darán a conocer la visión del personal educador de trato directo respecto a sus roles y funciones, su formación, sus competencias, técnicas para llevar a cabo la acción socioeducativa y, como una categoría emergente, su identidad, que en principio responderá al “cómo se siente ejerciendo su labor”.

Para el análisis de la información, se utilizaron técnicas y procedimientos centrados en la comprensión profunda de los significados, conscientes que este conocimiento es relativo y subjetivo. Este tipo de análisis implica hacer uso de procedimientos técnicos que le permitan al investigador formular interpretaciones de lo que han expresado los y las informantes, evitando tomar como referencia sus propios valores y representaciones (Quivy, 1992).

Resultados

Desde la visión de Educadoras/es de Trato Directo, los elementos relevantes como resultado de ésta investigación, destacan los siguientes:

1. La cercanía que ha generado la relación directa por parte de los educadores y las educadoras con la población interna, lo que ha llevado a establecer un vínculo afectivo marcado en una relación parental, adoptando un rol sobreprotector.
2. La utilización del mismo lenguaje que los internos para fijar condiciones y normas de comportamientos evitando de esta manera, conductas disruptivas, alejándose de su figura profesional como ETD.
3. Si bien las actividades planificadas para el proceso de acompañamiento en la rutina educativa de los/as adolescentes, intenta ser cumplida en su totalidad, la forma de manejar situaciones complejas entre y con los internos y en la prevención de éstas, carecen de estrategias educativas intencionadas que aportan al proceso de reinserción social. Más bien son acuerdos funcionales que en ocasiones garantizan la tranquilidad y la convivencia del centro.
4. Se observa que la formación académica por parte de los educadores y las educadoras de trato directo, no tiene tanta importancia, en comparación con la experiencia de vida. Así, en algunos casos se ha podido dar cuenta que algunos ETD poseen experiencias de vida similares a la de los internos.
5. Se observa cierta imparcialidad entre la formación, la experiencia de vida y la trayectoria laboral, donde la primera, como ya se ha dicho, es considerada por los/as ETD irrelevante al momento de proporcionar atención y apoyo los/as adolescentes en su proceso de

- reinserción, mientras que la autobiografía y la experiencia laboral, es considerada suficiente y satisfactoria por parte de los/as educadores/as.
6. Según lo anteriormente dicho, el personal ETD aluden a que en Chile no existe una “escuela de educadores de trato directo” para conocer en profundidad alcances teóricos que justifiquen su actuar.
 7. Es preciso considerar que el 40% de las/os informantes cuentan con un título universitario de profesor/a de educación general básica (o educación primaria) y de educación física. Para el presente estudio, este dato se considera relevante a la hora de hablar de *competencias* específicas, ya que la creencia que existe que por ser profesor se han adquirido conocimientos y habilidades para el trabajo con adolescentes, es equívoca.
 8. Entre el personal educador de trato directo, el poseer vocación de servicio y empatía hacia las/os adolescentes privados de libertad, con claras carencias socio-afectivas, es suficiente para apoyar los procesos socioeducativos.
 9. Dentro de la categoría que emergió en el trabajo de campo que se denominó “identidad”, referido específicamente al cómo se sienten los/as educadores/as en su lugar de trabajo y frente a su labor: aspectos como la validación, reconocimiento, seguridad, salud, horas laborales e historias de vida, han sido temas que poco a poco fueron pasando a primer plano, debido a que todos estos se manifiestan de manera negativa, evidenciándose éstas en enfermedades y por tanto, una importante alza de licencias médicas (baja médica).

Conclusiones

De manera general, es posible concluir esta investigación aludiendo a que los centros de régimen cerrado fueron construidos para el encarcelamiento de adolescentes y jóvenes que se caracterizan por ser altamente violentos tanto como inestables emocionalmente, según la visión de los/as ETD. Por lo tanto, es desde esta perspectiva que se logra comprender la motivación, la empatía y el vínculo afectivo por parte de los informantes hacia la población penal, ya que relevan la experiencia personal como parte primordial para llevar a cabo las atenciones y actividades socioeducativas, así como también, para mantener el control y el manejo de situaciones conflictivas.

De esta manera, es posible advertir que la formación universitaria (o teórica-práctica) hacia quienes ejercen funciones como ETD sería un aporte para formalizar el ejercicio de la profesión y el mejoramiento en el proceso de reinserción de las y los jóvenes internos, aunque proponiendo la ampliación del campo ocupacional a otros sectores de la acción socioeducativa, como las residencias infantiles que también administra directamente el SENAME y que quedaron en evidencia en el año 2016 respecto a miles de muertes de niños y niñas fallecidas dentro de sus recintos de protección, por negligencia en el trato entregado (CIPER, 2017).

Como antecedente, en los últimos años en Chile aparecieron algunos centros de formación técnica con la carrera de técnico en educación social, donde prevalecían la enseñanza de habilidades de carácter ejecutor, pero han ido desapareciendo por el escaso interés de las personas que buscan opciones universitarias. Hoy en día, en todo el país existen solo dos centros: uno 100% online y otro presencial.

Si bien, este país ha progresado económicamente, según el PNUD (2017) éste progreso no alcanza para todas las personas por igual, lo que quiere decir, que Chile es uno de los países de la región de América Latina y El Caribe, con mayor nivel de desigualdad. Y tal como lo

expresó Petrus (1997), si la Educación Social tiene su origen en las necesidades, en el contexto social y la concepción política, entonces es preciso crear un grado universitario que se encargue de la intervención/acción en lo educativo y lo social para mejorar la calidad de vida de las personas en situaciones sociales complejas para lograr una transformación de la sociedad.

Referencias

- Albert, C. (23 de 06 de 2017). *CIPER Chile*. Obtenido de <https://ciperchile.cl/2017/06/23/sename-las-terribles-cifras-que-demuestran-que-nada-ha-cambiado/>
- Andrews, D., & Bonta, J. (2007). Risk-Need-Responsivity Model for Offender Assessment and Rehabilitation. *Rehabilitation*, 1 - 22.
- Ministerio de Justicia. (junio de 2007). Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente. Santiago, Chile.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y función de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Poblete, D. (noviembre de 2015). *La acción socioeducativa que llevan a cabo los educadores de trato directo en los centros cerrados de la zona central de Chile*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Quivy, R. (1992). *Manual de Investigación en ciencias sociales*. Mexico D.F.: Limusa.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educativa, fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw - Hill.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*.

5. Análisis de los valores del futuro profesorado de Educación Primaria en Andalucía.

Gracia González-Gijón, Universidad de Granada, graciag@ugr.es

Nazaret Martínez Heredia, Universidad de Granada, nazareth@ugr.es

Ana Amaro Agudo, Universidad de Granada, anaamaro@ugr.es

Andrés Soriano Díaz, Universidad de Granada, asoriano@ugr.es

Palabras clave

Valores, jóvenes, Profesorado, Educación primaria, Cuestionario.

Introducción

La sociedad española experimenta transformaciones rápidas y profundas, que tienen repercusiones importantes en la persona, en la cultura y en la educación. El fundamento de tales transformaciones, reside en un cambio de valores y valoraciones. Lo que hace sólo unas décadas valía, ha dejado de valer, al cambiar el sentido, la fuerza y el contenido de múltiples aspectos de la vida. Analizar tales cambios, en su dimensión personal, social, cultural y educativa, así como proponer actuaciones de adaptación y mejora, es la finalidad de nuestra investigación, pues el ser humano constituye la principal riqueza de una sociedad.

Todo ser humano debe educarse desde su **dimensión individual**. El término "individualización" hace referencia al proceso por el cual una persona va adquiriendo sus características propias y distintivas ante sí y ante los demás, pues a pesar de las semejanzas de los humanos, las diferencias no lo son menos. La capacidad biológica o mental, los intereses profesionales, los valores preferidos, etc. todo ello contribuye a trazar en cada persona, un perfil singular y único, por lo que no hay dos personas iguales. Esta elemental verdad, manifestada reiterativamente a través de la Historia de la Educación, es confirmada por la Biología y la Psicología.

Perder "la mismidad" sería dejar de ser uno mismo, incorporándose a un proceso alienante o gregario, lejos de lo que entendemos por educación. Esta autonomía personal demanda también hoy una constante lucha y esfuerzo para no dejarse caer en la alienación, ni en el gregarismo.

No menos importante es la **dimensión social** y su proceso de socialización. Con el término "socialización" queremos expresar el principio de toda formación, por el que se asegura al individuo a participar e integrarse en el medio social al que está llamado a vivir.

En este sentido socializador es de capital importancia la influencia de la *familia, así como el de los grupos humanos e instituciones*. Si a todo lo expuesto, sumamos la influencia de *la educación no formal e informal*: mostrando valores, pautas de conducta, sentimientos, formas de vida, etc.

Junto a la importancia del desarrollo individual y social, hemos de contemplar la **dimensión cultural**, por cuanto la cultura es la realización, expresión y descubrimiento de la naturaleza humana, lo que el hombre es, cómo es y cómo desearía ser.

El fundamento de la cultura es, por tanto, un fundamento axiológico, entendiendo el valor presente o posible en la producción, acción o contemplación, y los problemas culturales, en este sentido, se convierten, por lo mismo, en problemas axiológicos.

Todas las dimensiones indicadas, queremos analizarlas en el futuro profesorado de Educación Primaria, por cuanto este colectivo posee una importancia especial, al presentar en su futuro trabajo un efecto axiológico multiplicador en su alumnado. El profesorado, y singularmente en estas edades, es un transmisor de valores, en un aula concreta, no aislada de la sociedad, ni del ambiente cultural, ya que:

a) El profesorado selecciona, ordena y jerarquiza los contenidos culturales y científicos. El alumnado es intervenido por el/la profesor/a no neutralmente, aprende lo que el profesorado le ofrece directa e indirectamente.

b) El profesorado, en función de emisor, presenta el contenido de acuerdo con su metodología, enseña de cierta manera, selecciona canales y códigos, muestra sus razonamientos, síntesis, criterios de valoración, etc.

c) El profesorado posibilita la puesta en acción del aprendizaje del alumno/a: inhibe o potencia, e incluso sanciona positiva o negativamente, utilizando múltiples recursos para ello. Su función orientadora y evaluadora del aprendizaje, lo es también de la conducta. Los modos de hacer, de aprender, de superar dificultades..., son conductas que se reintegran.

d) Y finalmente, los efectos del profesorado no se circunscriben al ámbito informativo, sino que, por su "status", competencia, edad, habilidad y tantos otros factores, aparece como modelo. Todas sus manifestaciones, conductas, aun las involuntarias, actúan como rasgos del modelo, susceptibles de imitación.

La investigación que presentamos se realizó en todas las universidades públicas de Andalucía, aplicando el Test de Valores adaptado (TVA_adaptado) al alumnado que cursa Educación Primaria, atendiendo a la dimensión individual, social, cultural y educativa de los mismos.

Objetivo(s)

Dada la importancia del profesorado en la transmisión de valores en su ejercicio profesional, con la presente investigación pretendemos describir los valores del futuro profesorado de Educación Primaria de las universidades andaluzas en su dimensión individual, social y cultural.

Metodología

Para la consecución de los objetivos propuestos se planteará una metodología descriptiva, aplicándose un cuestionario para la obtención de la información sobre los valores que presenta el futuro profesorado de Educación Primaria en Andalucía.

La muestra fué seleccionada mediante un muestreo aleatorio por conglomerados entre estudiantes que cursaban el primer año del Grado de Educación Primaria de todas las Universidades Andaluzas.

Hemos empleado como instrumento el *Test de Valores Adaptado (TVA_adaptado)* diseñado como una escala Likert donde, 1 es muy desagradable; 2 desagradable; 3 indiferente; 4 agradable y 5 muy agradable y basado en la técnica de calificación de palabras, que trata de

constatar en cada sujeto, los siguientes valores: *Corporales, intelectuales, afectivos, individuales, morales, estéticos, sociales, políticos, ecológicos, instrumentales y religiosos*. Estos valores se relacionan con dimensión individual, social y cultural de la muestra.

Resultados

Una vez recogido los datos, se procedió al análisis de los mismos. El programa que hemos empleado es el paquete estadístico SPSS 20.0 (StatisticalPackagefor Social Sciences). La muestra final estuvo formada por 651 sujetos a los que se le aplicó la prueba . Mediante los resultados obtenidos tras el analisis de los estadísticos descriptivos obtenemos la jerarquía de valores de los/as participantes en este estudio (ver Tabla 1):

Tabla 1. Estadísticos descriptivos obtenidos por cada una de las categorías de valores

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
C_Afectivos	650	-21	50	40,58	8,265
E_Morales	650	-34	50	38,65	9,834
D_Individuales	650	-10	50	37,29	9,766
I_Ecológicos	650	-25	50	34,93	12,038
A_Corporales	650	-17	50	33,68	8,005
G_Sociales	647	-16	50	30,53	11,010
J_Instrumentales	650	-26	50	24,42	11,227
F_Estéticos	650	-31	50	22,90	11,838
B_Intelectuales	650	-32	50	19,53	11,764
H_Políticos	650	-33	50	15,50	12,434
K_Religiosos	649	-50	50	6,64	21,093

Los resultados nos muestran, los valores que se encuentran por encima de 30 como son los valores afectivos, morales, individuales, ecológicos, corporales y sociales, y los que se encuentran por debajo de 25 como son, los valores instrumentales, estéticos, intelectuales, políticos y religiosos. Cabe resaltar la baja valoración que se le otorga a los valores religiosos.

Conclusiones

Las conclusiones que presentamos a continuación nos muestran un perfil del futuro profesorado de Educación Primaria en universidades andaluzas. Los valores *afectivos, morales e individuales* poseen una puntuación elevada enfatizando la dimensión individual de la personalidad, las relaciones sociales y afectivas, y la humanización en el profesorado. Dichos resultados coinciden con investigaciones de índole similar, como las de García, Barbelo y Muñoz (2017) y González-Gijón y Soriano (2017). Pastor (2015) afirma que actualmente existe una mayor conciencia social promovida por un entorno de valores sociales personales resaltando la dimensión social del ser humano. Del mismo modo, los valores *ecológicos, corporales y sociales*, también poseen valores estadísticos superiores a la media, mostrando la importancia hacia lo ecológico, las relaciones sociales y la salud corporal. Al igual que en el Informe del Ministerio de Asuntos Exteriores (2017) los valores *instrumentales, estéticos e intelectuales*, son inferiores a la media, resaltando el poco interés por el arte o la belleza, relacionado con la dimensión cultural. Finalmente, los valores *políticos y religiosos*, poseen las puntuaciones más bajas y muestran la despreocupación de los/as jóvenes por la política o la religión. Dichos resultados, corresponden con investigaciones recientes, como la de la Fundación Santa María (2017) o el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2019) que ponen de manifiesto el descenso de dichos valores en la población española.

Referencias

- García, V. A., Barbero, F., y Muñoz, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas, *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 123-146.
- Gonzalez-Gijón, G., y Soriano, A. (2017). A study of the individual values of Puerto Rican youth. *Revista de Paz y Conflictos*. 10(1), 231-257.
- Informe Fundación Santa María, <https://www.observatoriodelajuventud.org/> (2017).
- Informe Ministerio de Asuntos Exteriores, <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/ServiciosSociales/EjeProgress.html> (2017).
- Informe sobre valores Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/index.php?Id_tipo=all (2019).
- Pastor, L. (2015). *Inclusividad y valores en educación* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.

6. Identidade profissional dos licenciados em educação social em Portugal.

Fátima Correia, InED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Porto, fatimacorreia@ese.ipp.pt

Palabras clave

Profissão, Identidade profissional, Educação social.

Introducción

A Educação Social é uma profissão recente em Portugal e em processo de afirmação da sua identidade, o qual conhece um conjunto de desafios: por ser uma profissão ainda pouco amadurecida, não se sabendo quantos educadores sociais existem em Portugal, quantos exercem a sua atividade profissional enquanto educadores sociais e com que funções. O contexto onde se movem os educadores sociais também conhece, atualmente, particularidades que dificultam a consolidação de culturas profissionais.

No caso da Educação Social, e com impacto para a construção da identidade profissional, podem-se identificar quatro contextos: as políticas de bem-estar e de trabalho que enquadram a educação social; a formação técnico-científica; as relações profissionais que se estabelecem entre educadores sociais e com outros profissionais; e, por fim, o nível do reconhecimento social dos cidadãos.

Este trabalho pretende apontar pistas sobre os elementos que influenciam a identidade profissional dos educadores sociais em Portugal, nomeadamente a partir da identificação dos atores chave que concorrem para esta construção.

Objetivo(s)

Contextualizar como se estrutura a profissão do educador social em Portugal

Identificar os elementos que concorrem para a construção da identidade profissional

Argumentación

O desenvolvimento da Educação Social como área profissional em Portugal decorreu de uma forma distinta da Educação Social na Europa: não esteve no cerne geográfico da Segunda Guerra Mundial e, por isso, Portugal não se identificou com as situações de urgência social dos restantes países europeus. A nível da análise do desenvolvimento da profissionalidade dos educadores sociais portugueses, torna-se relevante reportarmo-nos à evolução das restantes profissões do trabalho social, nas quais se tornou relevante a presença da Igreja Católica no apoio junto dos mais carentes.

A segunda metade do século XX conheceu um período de desenvolvimentos significativos enquadrados no movimento da Pedagogia Social Crítica. Foi a partir daqui que a investigação na área das ciências da educação se desenvolve em Portugal. Enquadrada pela Pedagogia Social, surge o primeiro curso técnico-profissional de Educação Social, com equivalência ao 12.º ano de escolaridade. Os educadores sociais eram entendidos como meros monitores (Azevedo, 2011), não tendo qualquer tipo de formação para a decisão e acompanhamento de

casos. Com a abertura dos cursos de bacharelato em Educação Social, iniciou-se um novo ciclo para a Educação Social em Portugal. Embora o educador social estivesse ainda bastante limitado na tomada de decisões, esta primeira formação de nível superior foi um marco decisivo para a sua evolução. A pertinência da Educação Social foi-se acentuando, cada vez mais, e, em 1996, surge a primeira licenciatura em Educação Social. O profissional da Educação Social passa a realizar apoio educativo, pedagógico, social e formativo, numa perspetiva de prevenção e reabilitação dos problemas sociais (Azevedo, 2011). A partir daqui, proliferam, nas instituições de ensino superior, públicas e privadas, cursos de Educação Social. O modelo de Educação Social que passou a vigorar no nosso país foi um modelo polivalente, que integrou as ideologias do modelo germânico/espanhol e francófono (Pérez-Serrano, 2003).

A pedagogia social surge, em Portugal, como uma ciência que integra, de forma interdisciplinar, diferentes saberes e produz modelos metodológicos e teóricos orientados para uma reflexão dos problemas sociais e culturais (Saéz, 2007). Não sendo um campo profissional, a pedagogia social é entendida como a “ciência da Educação Social” (cf. Saéz, 2007; Pérez Serrano, 2003; Díaz, 2006). A práxis do educador social associa-se, ainda, ao Educador Especializado, figura profissional enquadrada numa tradição clássica de Trabalho Social (tradição francófona). A afirmação da Educação Especializada foi evoluindo não só temporalmente, mas também enquanto forma de fazer a ação social e educativa (Nègre, 1999).

A afirmação da identidade profissional dos educadores sociais em Portugal é condicionada, de forma determinante, pela forma como a profissão evoluiu em Portugal, com diferentes graus académicos, mas também com uma desordem de competências (Azevedo, 2011). A existência de diferentes categorias profissionais nos contextos de trabalho é, ainda hoje, uma realidade, gerando confusões relativamente às funções do educador social.

Os processos de profissionalização são dialéticos, caracterizados pela relação entre os atores. Segundo Saéz e Molina (2006, p. 45), “o critério que melhor poderia ajudar a obter os parâmetros a partir dos quais se desenha a Educação Social, nos seus distintos desenvolvimentos e diversas acepções, remeteria para a tarefa de identificar os atores chave...”. Assim, identificam quatro atores que intervêm na Educação Social de uma forma mais direta: o Estado (dispositivos legais que regulam a vida profissional, nomeadamente pelas políticas sociais de trabalho e de bem-estar); as Universidades e legitimação académica (numa referência à formação académica e aos diplomas, os quais se relacionam com a produção de conhecimentos e investigação); o Mercado e os campos laborais (que se reflete nas relações entre profissionais e com os sujeitos da intervenção); e, por fim, a Cidadania, o reconhecimento social (indicador da eficácia da profissão e validação por parte dos cidadãos).

No que respeita à *universidade*, em Portugal, da análise dos planos de estudos da licenciatura em Educação Social nas várias instituições de ensino superior, conclui-se que a formação (inicial) tem em comum três abordagens, provenientes de três ciências: Psicologia, Sociologia e Pedagogia (Social). Todavia, embora as instituições de ensino superior reconheçam a Pedagogia Social como referência e o Tratado de Bolonha tenha uniformizado esta questão, nem sempre esta disciplina surge formalmente contemplada nos diferentes planos de estudo da licenciatura em Educação Social (Azevedo e Correia, 2013).

Relativamente ao *Estado*, as políticas sociais, sobretudo após a crise económica e a austeridade, têm sido cada vez mais contrárias aos princípios da Educação Social, com

aplicações práticas muito distantes dos objetivos educativos. As políticas sociais centralizam-se numa dimensão mais individual do que coletiva, prevalecendo o pressuposto de que na resolução dos problemas basta alterar o comportamento dos indivíduos. Neste contexto, os profissionais sociais acabam por desempenhar um papel de “inspetores sociais”, o que limita uma intervenção socioeducativa que vise a capacitação dos sujeitos (Timóteo, 2015).

No âmbito do *mercado*, a partilha de territórios e públicos com outros profissionais da área social, com maior tradição no universo da ação social (como é o caso dos assistentes sociais) origina também dificuldades na afirmação da identidade profissional. Desde logo, a confusão com áreas profissionais similares à Educação Social gera dificuldades na contratação e na relação com equipas multidisciplinares.

E, por fim, no que respeita à *Cidadania*, destacamos que os processos educativos são lentos e isso pode, em larga medida, ser incompatível com o reconhecimento imediato da eficácia da Educação Social.

Por se tratar de uma profissão, ainda, recente, a Educação Social conhece, assim, dificuldades de profissionalização e afirmação da identidade profissional, estando ainda à procura de um espaço próprio no tecido socioeducativo de forma a legitimá-la enquanto profissão. Neste sentido, assumem especial importância as associações profissionais, no sentido de dar a conhecer a Educação Social e a praxis profissional dos educadores sociais.

Conclusiones

As profissões têm a necessidade de ser para os outros e, por isso, precisam de se apresentar e expressar publicamente para que possam ser reconhecidas e valorizadas, em suma, manter-se vivas.

Referencias

- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos.
- Azevedo, S. & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *Revista de Educación Social (RES)*, 17. Acedido em 25 abril, 2015, em www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf.
- Banks, S. & Nøhr, K. (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Boussion, S. (2014). L'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptes (AIEJI) et la fabrique de l'éducateur spécialisé para de là les frontières (1951-1963). *Paedagogica Historica*, 50, 229-243. Acedido em 01 maio, 2015, em <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2013.872688>.
- Capul, M. & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. Vol.1. Porto: Porto Editora.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la Pedagogia Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa
- Carré, P. & Caspar, P. (coords.) (2001). *Tratado Das Ciências E Das Técnicas De Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Correia, F.; Martins, T.; Azevedo, S. & Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal. Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas – Educação*, vol. 3, 1, 113-124.
- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia Social – Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7,91-104.
- Dubar, C. & Tripier, B (1998). *Sociologie des Professions*. Paris: Armand Colin.
- Nègre, P. (1999). *La quête du sens en éducation spécialisée, de l'observation à l'accompagnement*. Paris: L'Harmattan.
- Pérez-Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Ravon, B. (2005). Vers un clinique du lien défait? En J. ION (coord.), *Travail Social et Souffrance Psychique* (25-58). Paris: Dunod.
- Saéz, J (coord.) (2007). *Pedagogia Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Editorial Pearson.
- Saéz, J. & Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Timóteo, I. (2015). A evolução da educação social em Portugal: perspectivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, 1, 12-18.

7. Formando estudiantes universitarios desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

M. Pilar Martínez-Agut, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universitat de València, m.pilar.martinez@uv.es

Anna Monzó Martínez, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universitat de València, Anna.m.monzo@uv.es

Concepción Barceló López, Centro de Formación del Profesorado, Innovación y Recursos (CEFIRE) Específico de Educación Inclusiva, conbarlop1@gmail.com

Palabras clave

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Formación inicial, Universidad.

Introducción

La formación de los titulados universitarios en nuestro contexto está regulada por el Real Decreto 1397/2007 que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (modificado por los Reales Decretos 861/2010 y 43/2015). En su preámbulo y en su artículo quinto, se especifica que la formación en toda actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz. Se presenta una intervención educativa realizada con estudiantes que estaban finalizando el Grado, en un curso transversal denominado "Sociedad, cultura y educación" en el ámbito de la sostenibilidad. Son estudiantes de diferentes grados y realizaron este curso para completar su formación.

Contexto y necesidades que atiende

Por tanto, los títulos de Grado, han de recoger en los planes de estudio, los principios generales que toda actividad profesional debe realizar en relación con dichos valores, en los que se observa la plena vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Al mismo tiempo el Real Decreto 1397/2007, organiza las titulaciones de Grado en las siguientes ramas de conocimiento: a) Artes y Humanidades; b) Ciencias; c) Ciencias de la Salud; d) Ciencias Sociales y Jurídicas, y e) Ingeniería y Arquitectura. En esta propuesta se realizó un recorrido desde distintas experiencias formativas en las que los estudiantes identificaron sus titulaciones con los ODS, observando que mostraron parcialidad en sus elecciones, según el ámbito de su formación.

Fundamentación

Uno de los principales resultados de la Conferencia de Río + 20 (2012), fue el acuerdo de los Estados miembros para poner en marcha un proceso para desarrollar un conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se basara en los objetivos de desarrollo del Milenio y que converge con la Agenda de Desarrollo Post 2015. Los ODS deben ser: orientados a la acción; concisos; fáciles de comunicar; limitados en relación al número; con aspiraciones;

globalmente naturales; universales y aplicables a todos los países, teniendo en cuenta las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo nacionales y respetando las políticas y prioridades nacionales.

En la Resolución "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, se establecen los 17 Objetivos y las metas que estimularán durante los próximos 15 años la acción en las esferas de importancia crítica para la humanidad y el planeta, que son conocidas como "Las 5 P del desarrollo sostenible", que agrupan los 17 Objetivos: las personas, el planeta, la prosperidad, los pactos y la paz.

El ámbito de las personas recoge los ODS 1. Poner fin a la pobreza; 2. Poner fin al hambre y promover la agricultura sostenible; 3. Garantizar una vida sana; 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el 5. Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.

La Prosperidad incluye los ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos; 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos; 9. Construir infraestructuras resilientes; 10. Reducir la desigualdad en y entre los países, y 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Sobre el Planeta se incluyen los objetivos 6. Garantizar la disponibilidad de agua y el saneamiento para todos; 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible; 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.

Sobre la Paz, el Objetivo 16. hace referencia a Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Y, por último, sobre los Pactos, el Objetivo 17. incide en Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Objetivo(s)

Nos planteamos conocer la relación que establecían los estudiantes de diversas titulaciones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para comprobar si presentaban más afinidad con aquellos Objetivos más vinculados a su titulación.

Pretendemos potenciar en todas las titulaciones, el conocimiento y vinculación con la totalidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para que los futuros profesionales tengan una visión global de los mismos.

Metodología

En el curso de formación en el que se realizó la intervención con estudiantes de diferentes niveles educativos de las ramas de conocimiento de Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud, y Ciencias Sociales y Jurídicas, se les presentó los ODS con la indicación de seleccionar aquellos ODS que como profesionales trabajarían, teniendo que señalar los

vinculados con su titulación, así los estudiantes de los ámbitos científicos se identificaron con los ODS sobre el Planeta, los estudiantes del ámbito de Artes y Humanidades y los de Ciencias Sociales y Jurídicas seleccionaron algunos sobre las Personas y la Prosperidad; los de Ciencias de la Salud, se identificaron más con los de las Personas.

En un segundo momento, se realizó la reflexión de que como profesionales han de trabajar todos ellos, y que, por tanto, encontrarán vinculación con los que no habían seleccionado. Esta reflexión les supuso un esfuerzo, pero realizada de una forma colaborativa, con estudiantes de diferentes ámbitos, consiguieron establecer vinculaciones con todos los ODS, y valoraron muy positivamente la amplitud de ámbitos que les supone como profesionales y como personas.

Resultados

Tal y como se indica en las disposiciones internacionales y nacionales, el logro de la mejora de las condiciones de vida de los seres humanos es tarea de todos y todas. Desde el ámbito universitario, en la formación de futuros profesionales, se ha de conseguir visiones globales y no parciales, a partir del conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mediante el logro de las competencias clave de la sostenibilidad, desde los dominios cognitivo, socioemocional y conductual, y con el trabajo en equipo de diferentes profesionales.

Referencias

- Altarejos, F., Rodríguez, A. & Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Eunsa.
- Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P. & Piñero, A., (2017). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 5-27. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/319566>.
- Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Piñero, A. & Martínez-Agut, M. P. (2017). La evaluación de la formación de formadores. Un catalizador en el proceso de cambio curricular hacia la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 225-252, Disponible en: rieoei.org/rie73a10.pdf.
- Cortina, A., Escámez, J., García López, R., Llopis, A. & Ciurana, C. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat.
- CRUE (2005). *Documento de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en sus Directrices para la Sostenibilización Curricular* (Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, 18-4-2005 modificado).
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encontres on education*, 5, 81-100.
- Escámez, J. (2008). *Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.

- Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A. & Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208.
- Martínez-Agut, M. P. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030) y Agenda de Desarrollo Post 2015 a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015). *Quaderns d'animació i educació social*, 21, 1-16. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/desarrollo.sostenible.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2016): 2015: Año de Transición en Educación y Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 23, 1-23. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/2015.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2017): De 2016 a 2017, por la Educación y la Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 25, 1-14. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/2016.pdf.
- Martínez-Agut, M. P. (2018). Año 2017 y Sostenibilidad. Recopilación Internacional, Nacional y Local con Informes de diversos Organismos y Entidades. *Quaderns d'animació i educació social*, 28, 1-29. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Ano%202017.pdf
- Martínez-Agut, M. P. & Ull, M. A. (2014). La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los profesionales de la educación social. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-14. (enero). http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e15_res_18.pdf.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010).
- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE núm. 29, de 3 de febrero de 2015).
- Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. P., Palacios, B. & Piñero, A. (2008). Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2964-2967.
- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *Orientaciones sobre la ciencia de la sostenibilidad en la investigación y la educación*. 2017/SC/SHS/1. Disponible en: https://en.unesco.org/sites/default/files/sus_guidelines_spanish_f_0.pdf
- UNESCO (2017c). *La educación transforma vidas*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del niño*. Madrid: UNICEF. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- UNICEF (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

8. Hacia una ecología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado.

María Pilar Rodrigo-Moriche, Universidad Autónoma de Madrid, pilar.rodrido@uam.es

Palabras clave

Ecología del aprendizaje, Metodología docente, Aprendizaje individualizado.

Introducción

Un centro escolar es más que un mero espacio formativo, es ante todo un entorno educativo donde diversos profesionales - monitores de actividades extraescolares, horarios ampliados, de comedor, maestros de educación infantil y primaria, especialistas, personal de administración y servicios, etc.- interaccionan. A pesar de esta realidad existe una desconexión académica en la formación inicial de los profesionales del ámbito formal y no formal debido principalmente a miradas parceladas de la realidad.

Este trabajo se centra en la incorporación de la perspectiva ecológica del aprendizaje en la formación inicial del profesorado que persigue orientar al futuro docente hacia la creación de alianzas entre los distintos contextos en los que va a intervenir e interaccionar en un centro escolar.

Se muestra la tarea “Trayectoria personal y profesional”, y las metodologías aplicadas en el aula como herramientas docentes que van a permitir acercarse a la perspectiva ecológica desde una experiencia introspectiva del alumnado de magisterio y mediante una reflexión e interacción colaborativa.

Se pretende potenciar la toma de conciencia del alumnado sobre sus posibilidades y conectar los aprendizajes y conocimientos previos con los específicos de grado para la construcción del perfil del futuro docente.

Contexto y necesidades que atiende

La formación inicial del maestro, según manifiestan Peña, Gamboa, Díaz y Parra (2017) es un proceso en el que el estudiante desarrolla progresivamente las habilidades propias de su profesión, partiendo de una base teórica y práctica. Así pues, se entiende como un proceso de formación profesional de carácter pedagógico y abriendo camino hacia la orientación educativa de los estudiantes.

La experiencia que se presenta se lleva a cabo desde el año 2014 en la Universidad Autónoma de Madrid con diversos grupos de los Grados de Magisterio (Infantil, Primaria, y Doble Grado de Infantil y Primaria) que cursan primero de carrera.

Las necesidades a las que se pretende atender son:

- Contextualizar la enseñanza universitaria. Ante la problemática de la descontextualización de la realidad en la enseñanza universitaria (De la Torre, 2009), se llevan a cabo experiencias vivenciales, y cotidianas (Oliver, 2009; Toro, 2010).
- Ampliar los contextos de aprendizaje. La desconexión existente entre los ámbitos educativos: formal, no formal e informal, cada vez carente de más sentido (Caride,

2017) genera en los educandos nóveles una falsa creencia acerca del distanciamiento entre saberes (Coll, 2014), que impide la construcción de lazos estables con otros contextos educativos (Dearman, 2017).

- Aprendizaje individualizado. El logro de una enseñanza ajustada a una perspectiva multinivel (Collicott, 1991, 2000), que posibilite una atención personalizada y favorecer el empoderamiento (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017).
- Nuevas herramientas e instrumentos para aprender mediante prácticas innovadoras. Según Aguilar (2018) es necesario buscar prácticas innovadoras que faciliten la aplicación de lo aprendido, trabajar colaborativamente, reflexionar, analizar, tomar decisiones y resolver problemas, y esto es posible si se aplica la ecología del aprendizaje.

Fundamentación

El modelo familiar de dos ingresos (González y Jurado, 2015) ha aumentado las necesidades de conciliación laboral y familiar, aumentando también así los tiempos que los niños pasan en los centros educativos. Se producen en el centro escolar "tareas de aprendizaje auténtico" (Herrington, Oliver y Reeves en Adell y Castañeda, 2015) en multitud de lapsos temporales convirtiéndose en una oportunidad para el aprendizaje intencional y estructurado de forma instantánea con distintos servicios e información personalizable (Burbules, 2014). Un aprendizaje a lo ancho de la vida que persigue adquirir y dominar habilidades y competencias en una amplia gama de circunstancias y situaciones (Almeida-Aguilar, Jerónimo, Arceo y Morcillo, 2017) o en distintos contextos (Torres, 2013).

En el proceso de aprendizaje se incluyen de forma compartida escenarios y situaciones que crean múltiples ocasiones para aprender, y son estas oportunidades las que forman las ecologías de aprendizaje donde interrelacionan y conectan distintos elementos, sin importar si se trata de contextos formales o informales, presenciales o virtuales, pues en cualquiera de estos contextos se aprende unos de otros gracias al vínculo que se forja entre las personas. (Hernández, González y Muñoz, 2015; Quiles, 2017)

La ecología del aprendizaje tiene su origen en el aprendizaje pero fundamentalmente en el aprendiz ya que se valora cuantiosamente personalizar el aprendizaje, lo que exige considerar los conocimientos previos de los estudiantes, sus capacidades y sus expectativas, intereses, objetivos y opciones personales de aprendizaje.

Objetivo(s)

Referidos al alumnado:

1. Tomar conciencia del perfil personal y profesional previo para construir el perfil docente.
2. Establecer una conexión entre las diferentes posibilidades educativas a lo ancho de la vida.

Referidos al docente:

3. Proporcionar itinerarios personalizados.
4. Utilizar nuevas herramientas e instrumentos para el aprendizaje mediante prácticas innovadoras.

Metodología

Esta experiencia se ha llevado a cabo mediante una metodología participativa, introspectiva, y expositiva. A partir de la “Tarea de experiencias personal y profesional” se ha indagado sobre los aprendizajes previos del alumnado: (a) Experiencias de vida: trayectoria vital, sueños de futuro, uso del tiempo libre, tu otro currículum (qué sabes hacer, qué has aprendido en otros campos); (b) Desarrollo profesional (trabajo relacionado con el campo educativo, formación relacionada con la educación), se han incorporado técnicas colaborativas (examen grupal, trabajos en pequeños grupos), y métodos y técnicas innovadoras (multinivel, desdobles, feria expositiva).

Resultados

Un primer avance de resultados permite mostrar una metodología con enfoque humanístico y perspectiva ecológica que trasciende el enfoque tradicional academicista.

La tarea de experiencias personales y profesionales aporta al alumnado una toma de conciencia acerca de sus posibilidades para la construcción de su perfil docente; la incorporación de técnicas colaborativas favorecen la motivación y el aprendizaje horizontal entre el alumnado; y los desdobles, y feria expositiva permite la incorporación de una metodología innovadora.

Referencias

- Adell, J. & Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, (462). Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/49329/1/2015cuader..a.pdf>
- Aguilar, M. (19 de junio de 2018). Las instituciones educativas frente a la nueva ecología del aprendizaje. Lado B. Recuperado de <https://ladobe.com.mx/2018/06/las-instituciones-educativas-frente-a-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje/>
- Almeida-Aguilar, M., Jerónimo-Y, R., Arceo-M, G., & Morcillo-P, F. (15 de febrero de 2017). Una nueva ecología del aprendizaje: Los PLE, como propuesta para el desarrollo de habilidades digitales en la asignatura de Informática Educativa. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 3 (9), 62-75. Recuperado de <https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia e Investigacion Educativa/vol3num9/Revista de Docencia e Investigacion Educativa V3 N9 7.pdf>
- Burdeles, N. (2014). Los significados de aprendizaje ubicuo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898130.pdf>
- Caride, J. A. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/25/articulo/cruzando-limites-sobre-los-desafios-de-la-educacion-social-en-tiempos-de-incertidumbre>
- Coll, C. (2 de septiembre de 2014). Las trayectorias individuales de aprendizaje como foco de la acción educativa: tendiendo puentes entre experiencias de aprendizaje. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.apus.com.ar/las-trayectorias-individuales-de->

aprendizaje-como-foco-de-la-accion-educativa-tendiendo-puentes-entre-experiencias-de-aprendizaje/

- Collicott, J. (1991). Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom Teachers. En G.L. Porter & D. Richler, (Eds.) *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat, 4(1). 87-99. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102003/141934>
- De la Torre, S. (2009). Transdisciplinariedad y ecoformación: sentir el futuro con otra conciencia. En A. Medina, M. L. Sevillano & S. de la Torre, *Una universidad para el s. XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES): Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural* (pp. 7-16). Madrid: Editorial Universitas.
- Dupuy, K., Bezu, S., Knudsen, A., & Halvorsen, S. (2018). *Life skills in non-formal contexts for adolescent girls in developing countries*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=learn+in+different+stages+of+life&ff1=dtYSince+2015&pg=4&iid=ED586329>
- García, A. (21 de febrero de 2017). La nueva ecología del aprendizaje plantea grandes desafíos a la escuela. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://grupo-sm.com.mx/?q=blog-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje-plantea-grandes-desafios-a-la-escuela>
- González, M. J. & Jurado Guerrero, T. (2015). *Padres y madres corresponsables. Una utopía real*. Madrid: Catarata.
- Hernández, N., González, M., & Muñoz, P.C. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 147-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56741181010.pdf>
- Martins, L. & Viana, I (2014). La mediación socioeducativa como ecología de la inclusión escolar. *Proyecto Arlekin*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33134>
- Oliver, C. (2009). Algunos retos de la docencia Universitaria actual. En A. Medina, M. L. Sevillano & S. de la Torre, *Una universidad para el s. XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES): Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural* (pp. 53-60). Madrid: Editorial Universitas.
- Peña, Y., Gamboa, M.C., Díaz, R., & Parra, J.R. (2017). El diagnóstico de la función orientadora en la formación inicial del profesional de la educación. *Dialnet*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132033>
- Quiles, C. (20 de enero de 2017). Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://siatdi.umh.es/2017/01/20/aprendizaje-invisible-hacia-una-nueva-ecologia-de-la-educacion/>
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. Doi: [10.7179/PSRI_2017.30.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02)

- Toro, J. M. (2005). Educar con “co-razón”. (8ªEd.). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Torres, R. (2013). Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://otra-educacion.blogspot.com/2014/01/aprendizaje-lo-largo-de-la-vida-alv.html>
- Vidal, M.J. & Fernández, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *SciELO*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000200019

9. La constitución subjetiva de educadoras y educadores sociales: cuando la formación humana promueve un ser dialógico.

Juliana dos Santos Rocha, PUCRS, juliana.rocha.001@acad.pucrs.br

Marlene Rozek, PUCRS, marlene.rozek@pucrs.br

Francisco José del Pozo Serrano, Universidad Complutense de Madrid, francisd@ucm.es

Palabra clave

Educadoras(es) sociales, Subjetividad, Pedagogía social.

Introducción

Este artículo se refiere a los resultados iniciales de una investigación del *Programa de Pós-graduação em Educação* vinculado a la *Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, Brasil. Desea comprender de modo más profundo cómo se constituyen subjetivamente educadoras(es) sociales. Para eso, la investigación está basada en la Teoría de la Subjetividad en el marco de la pedagogía social.

La Teoría de la Subjetividad, comprende la subjetividad, no desde una dimensión intrapsíquica, sino comprendida como una cualidad característica de la experiencia humana que se constituye en el contexto cultural, “en la cual, la propia subjetividad es condición para el desenvolvimiento dentro de su propia génesis, socialmente institucionalizada e históricamente situada” (González Rey y Mitjans Martínez, 2017, p. 27). La subjetividad se organiza recursivamente en dos planos: el individual y el social; así que la persona produce subjetividad social y, su subjetividad individual, es producida por ella.

Por otra parte, la Teoría es propuesta aquí para trabajarse desde la pedagogía social como ciencia multidisciplinar que desde los aspectos teóricos, prácticos y axiológicos del *quehacer* de educadoras(es) sociales plantea “la discrepancia entre la autonomía individual y los requisitos que la sociedad actual impone a las personas” (Hämäläinen 2015, 1023) y favorece orientaciones a partir de sus teorizaciones e investigaciones, para la acción práctica a partir de las relaciones entre las(os) educadoras(es) y las(os) educandas(os) (Úcar, 2016). En ese sentido, consideramos las relaciones socioeducativas, una oportunidad para que, desde las intersubjetividades “las personas puedan dotarse de la capacidad de pensar, reflexionar y decidir por sí mismas, de un modo consciente y crítico. Son los aportes de la educación, cualesquiera que sean sus apellidos (escolar, social, etc.), los que permiten a las personas discernir cuánto y cómo se puede actuar con una visión transformadora que no contraría el respeto al bien común y a las condiciones que sostienen la vida en toda su diversidad (Caride, 2018, p. 255).

Objetivo(s)

La investigación tiene como objetivo general la construcción de un modelo teórico que apoye prácticas dialógicas y cooperativas en el ámbito de la Educación Social, así como el enganche subjetivo de esos profesionales en su formación en una perspectiva humana, reflexiva y constante. Los objetivos específicos son: a) comprender las configuraciones subjetivas de las relaciones socioeducativas; b) analizar como el contexto de vulnerabilidad participa de la

producción de sentidos subjetivos de educadoras(es) sociales; c) investigar cómo la producción de subjetividad de educadoras y educadores sociales dialoga con sus procesos educativos.

Metodología

La metodología de esta investigación se refiere a la “metodología constructivo-interpretativa”, que está dentro del marco de la Epistemología Cualitativa (González Rey y Mitjánez Martínez, 2017). De ese modo, la construcción de modelos comprensivos respecto de lo que se propone estudiar, parte del principio de que el conocimiento es un proceso de construcción, legitimado por la capacidad de producción de nuevas concepciones “en el curso de la confrontación del pensamiento del investigador con la multiplicidad de eventos empíricos coexistentes en el proceso investigativo” (González Rey, 2005, p. 7).

La información es una construcción del investigador en el diálogo con los participantes en dinámicas conversacionales, no una simple recopilación de datos. Así, en esta investigación son propuestos inicialmente 3 modos de generar diálogo con los participantes: 1) Dialogar sobre sus historias de vida; 2) Completar frases, como “Ser educador(a) social es...”, “Me torné educador(a) social cuando...”, que permiten que el investigador genere indicadores de sentido para nuevos diálogos con el participante; 3) Utilización de imágenes o fotografías que promuevan diálogo a respecto de temáticas importantes que surgen en los encuentros, que instiguen la expresión profunda y sincera del participante. Otras herramientas podrán ser agregadas de acuerdo con los diálogos, que ocurren en encuentros individuales. En esa perspectiva, los inductores de diálogo, bastante conocidos como instrumentos de recopilación de datos, son comprendidos y utilizados de modo flexible, pues, son considerados medios para la promoción dialógica y dialéctica de acuerdo con la persona que está en diálogo con el investigador.

Participan de esta investigación cuatro personas (dos educadoras y dos educadores), como aquellos con quienes adolescentes, que participaran de una investigación anterior, construyeron una relación de confianza, espacios dialógicos y cooperativos para aprender y enseñar, desde encuentros individuales. El número de encuentros con cada uno varía de acuerdo con la posibilidad y necesidad de ellos y ellas.

El proceso de análisis ocurre simultáneamente a los encuentros, mientras el investigador va construyendo indicadores de sentido, que se relacionan al problema, y retorna al diálogo con la intención de profundizar sus comprensiones sobre esos indicadores. El investigador organiza los indicadores en hipótesis que irán componiendo el modelo teórico construido en la investigación, teniendo en cuenta el valor heurístico de la teoría de la subjetividad para la pedagogía social, más específicamente, para la formación de educadoras(es) sociales.

Resultados

Al mirar para la constitución subjetiva de las(os) participantes de la investigación, inicialmente, se puede percibir que las prácticas más dialógicas y horizontales con sus educandas(os) tienen relación con su posibilidad de producir una subjetividad que supera las producciones subjetivas sociales más hegemónicas, que configuran subjetivamente esas(es) educandas(os) como quienes “no pueden”: no tienen condiciones de elegir sobre sus vidas, no pueden ser activos en sus procesos de vida, tampoco son capaces de co-construir con

las(os) educadoras(es) sociales. La hipótesis es que al conocer la historia, tener una comprensión práctica y teórica sobre cómo se dan las desigualdades sociales en el Brasil y en el mundo, desde sus experiencia de vida como persona y como educador(a) social, se los hace posible configurar subjetivamente el aprendizaje y la enseñanza con esas personas alternativamente a la producción subjetiva social.

Son los participantes de la investigación educadoras(es) sociales que buscan prácticas reflexivas; con frecuencia se deparan con las contradicciones de lo humano, involucrándose ellos mismos para resolver los problemas que se presentan. Así que, no se perciben como ejecutores de tareas, pero como responsables por su desarrollo personal y profesional, enganchándose subjetivamente en su propia formación. Dos de los participantes no tiene formación superior, pero estudian mucho por su cuenta: cuestiones específicas de sus áreas (música y capoeira) y cuestiones sobre racismo, sociedad, educación, trabajo, etc. Lo mismo pasa con las participantes que tienen enseñanza superior, buscan su formación permanentemente.

Aún, se constituyeron como personas sensibles al otro. Todos ellas(os) tienen en sus historias personales y profesionales situaciones en las cuales necesitaron de la sensibilidad de otras personas, del diálogo, y es posible que esas situaciones contribuyeron para lo que son hoy. Así que lo personal y lo profesional se constituyen subjetivamente juntos, dialécticamente. Las áreas de la vida de la persona no son aisladas y los diferentes sentidos subjetivos producidos enganchan las distintas áreas en configuraciones que se articulan, precisamente por eso los procesos humanos son subjetivos y la formación de educadoras(es) sociales necesita considerar la dimensión humana y no solamente técnica.

Conclusiones

Hasta este momento es posible destacar tres conclusiones: 1) Promover la formación inicial y permanente de educadoras(es) sociales no es un ejercicio sencillo y necesita de la participación y reflexión de los propios profesionales en la construcción de esas propuestas, pues a partir de la Teoría de la Subjetividad, se puede entender que tanto más esté el profesional enganchado con su propia formación y desarrollo, más eficacia tendrá su formación teórica y práctica (Oliveira, 2016). Así que, 2) la formación de educadoras(es) sociales necesita superar los tecnicismos e invertir en formación humana, considerar sus historias de vida, su elección profesional, sus creencias, etc., promoviendo constantemente la reflexión sobre sus acciones, emociones, elecciones, relaciones. Lo que nos lleva a la tercera conclusión: 3) que los aspectos subjetivos son una dimensión significativa para quienes piensa la formación de educadoras(es) sociales, haya vista que las creencias, las relaciones, los posicionamientos, citados anteriormente, son producciones subjetivas del humano y aquí no estamos hablando de una subjetividad que es individualista, pero una subjetividad que se constituye dialécticamente con las producciones y representaciones sociales, lo que nos permite pensar que esta dimensión es esencial para la transformación social, el objetivo fin de la Pedagogía Social. Entonces, Desde el marco de la pedagogía social, es relevante seguir profundizando sobre la complejidad de la subjetividad para acciones y relaciones socioeducativas.

Referencias

- Caride, J.A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación*. 29, 1-2017, pp. 245-272
- González Rey, F. (2005). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo, Brasil: Thompson Learning.
- González Rey, F. & Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, Brasil: Alínea.
- Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 45, 1022-1038. doi:10.1093/bjsw/bct174
- Oliveira, L.S. (2016). *Constituição Subjetiva de Professores: caminhos alternativos para a formação continuada*. Curitiba, Brasil: CRV.
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Barcelona: UOC/Oberta Publishing

10. Estudio de los descriptores relacionados con el conflicto en los planes de estudio del grado de infantil - primaria y máster de secundaria.

Montserrat Vargas Vergara, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, montse.vargas@uca.es

Dr. Juan Casanova Correa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, juan.casanova@uca.es

Palabras clave

Conflicto, Resolución, Mediación, Formación, Sociedad.

Introducción

La sociedad actual es cada día más multicultural y diversa en todos los aspectos de la vida. La movilidad de las personas a lo largo y ancho del planeta, ha hecho que las aulas de todos los niveles educativos tengan alumnos provenientes de distintos lugares.

Los conflictos causados por las diferencias culturales y religiosas, por ejemplo, no tienen que ser necesariamente entre los menores, que los hay, sino que se puede dar con los profesores y padres.

Por otra parte, ya es conocido que la cuestión de los conflictos entre iguales, es cada día mayor. Quizás la súper protección de los menores, sumado a una falta de autoridad de los profesores y padres, ha llevado a una situación en la que poco se puede hacer. Todo ello hace aún más necesario que los docentes tengan una formación específica y de calidad en temas de resolución de conflictos, de ahí nuestro interés en este estudio.

En una segunda justificación sobre la elección del tema, pensamos que es una misión de la universidad, incluir en su currículo académico aquella formación que sea necesaria para su correcto desarrollo profesional. La responsabilidad social universitaria, hace alusión a la importancia de ofrecer una formación de calidad y en consonancia a las necesidades de la sociedad en la que están inmersos.

Autores como Medina (2011) entienden, al igual que nosotros, el conflicto como una oportunidad para el desarrollo y crecimiento de las personas.

El conflicto es la confrontación de ideas, el encuentro entre dos posiciones que manejan criterios distintos frente a una misma problemática. Es una tensión en la relación social e interpersonal generada por una diferencia de intereses. Los encuentros entre dos o más personas siempre estarán cargados de puntos de divergencia, los cuales son espacios que implican salir de una zona de comodidad a una zona de riesgo, pero ofrecen una oportunidad excelente para la construcción de nuevos aprendizajes. (p.13)

Lederach (2009) propone la "Teoría de las tres P" que indica que en el conflicto hay una estructura definida: las Personas, el Proceso y el Problema. Medina (2011) amplía esta idea citando a Lederach quien considera que se producen cambios en 4 dimensiones: La dimensión personal, la dimensión relacional, la dimensión estructural y la dimensión cultural.

Se debe entender el conflicto como algo connatural al ser humano y que la resolución positiva de los mismos es algo que se enseña y se aprende. Pero ¿se incluye debidamente en los planes de estudio de los futuros profesionales de la educación?

Objetivo(s)

Conocer la inclusión de los temas relacionados con el conflicto escolar en el curriculum del Grado de Infantil - Primaria y Master de Secundaria en la Facultad de Ciencias de la Educación UCA, a través del análisis de contenido de las Memorias Académicas

Metodología

Análisis de contenidos relacionados con resolución de conflictos en las asignaturas de Grado de Infantil, Grado de Primaria y Master de secundaria. En el análisis se incluyeron los descriptores que aparecen:

Acoso	Bullying	Mediador
Conflicto	Mediación	Mobbing

El análisis posterior se hace primero a través de un estudio de frecuencia obtenida en una base de datos y posteriormente un análisis cualitativo de la interpretación que se le da al descriptor en la programación de las asignaturas registradas en la memoria académica.

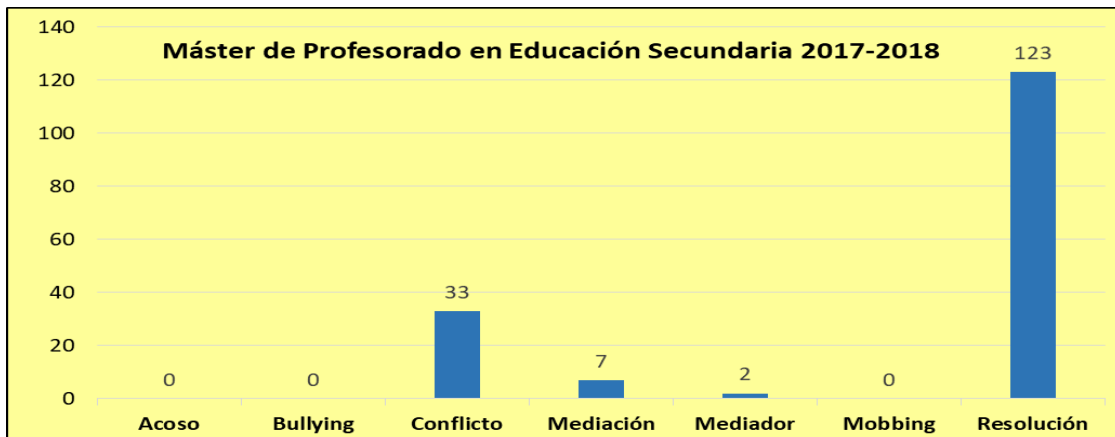
Resultados

En el análisis de la Memoria de Título del Master de secundaria, se han revisado 45 asignaturas incluyendo como tal el trabajo fin de Master.

El descriptor que más veces aparece es el de Resolución (123), pero no siempre haciendo referencia a los conflictos o problemas del aula. En la mayoría de las ocasiones viene relacionada con una orden o decreto normativo, en otras a la resolución de problemas matemáticos o problemas en general. También lo encontramos utilizado como metodología de clase: “debates y resolución de problemas”. La generalidad con la que este tema es contemplado no nos permite conocer hasta qué punto se está apostando por una formación en resolución de conflictos.

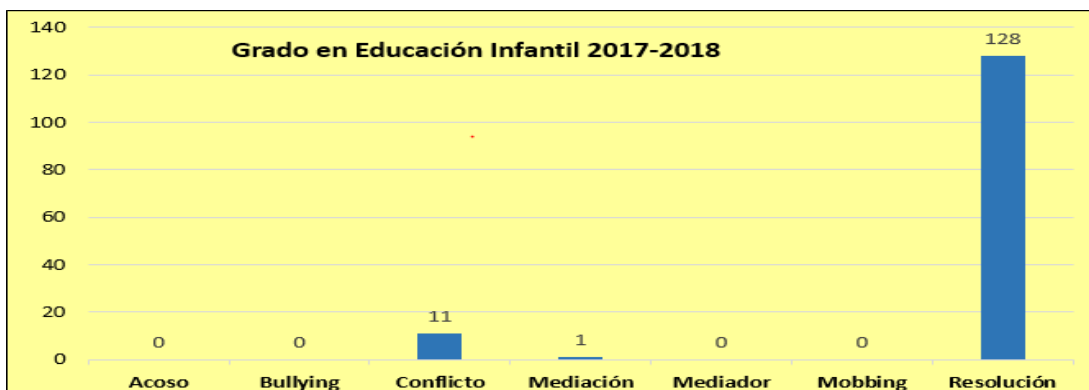
Tal y como se aprecia en el gráfico el segundo descriptor que más aparece el “conflicto” con un total de 33 anotaciones. En la memoria aparece relacionada con las palabras resolución y gestión. Por otra parte, el descriptor “conflicto” aparece un total de 7 veces y el de “mediador” 3. En otras asignaturas parece haciendo mención al docente como mediador en la lectura. En la memoria del Master encontramos la palabra mediador en este contexto (pág. 9) “Consecuentemente con este marco legislativo, consideramos necesario incidir en la formación de un docente caracterizado por ser un mediador Entre el desarrollo socio-personal y el aprendizaje”.

Obviamente el uso de la palabra mediador en ambos casos no está relacionada con el tema que nos ocupa, la mediación escolar como parte de la resolución de conflictos



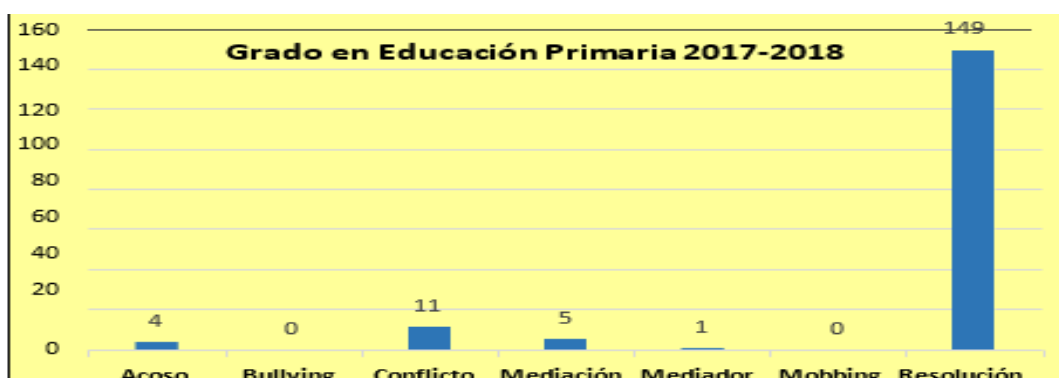
Grado de educación infantil

Coincidiendo con los datos obtenidos en el nivel de Master, observamos que los descriptores “Bullying” y “Mobbing” no aparecen en las asignaturas revisadas en el Grado. Este es un primer dato se aprecia que ambos descriptores no se incluyen en la formación de los docentes. El descriptor “Resolución” no está asociado a la resolución de conflictos, sino más bien a referencias de normativas.



Grado de educación primaria

El Estudio de los descriptores en el plan de estudios de Educación Primaria se evidencian carencias en la formación de competencias relacionadas con la conducta social y relaciones interpersonales.



Los datos que se reflejan en el gráfico, coinciden con los análisis anteriores donde los descriptores: “Bullying” y “Mobbing” no aparecen en los programas docentes revisados. El descriptor “Resolución” aparece 149 veces, normalmente en relación al estudio de la normativa. El descriptor “conflicto”, 11 veces, pero no encontramos una temática específica que lo relacione con la formación del docente en mediación, sino más bien en cuestiones problemáticas. Esto nos lleva a reflexionar que este descriptor nunca aparece en su versión positiva como parte del desarrollo y el crecimiento, como oportunidad para el cambio y la transformación.

Conclusiones

El análisis evidencia la importancia que, en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria, al igual que el Master de Secundaria, se le da al tema del conflicto. Desde la pedagogía, se considera fundamental la formación de los docentes en este tema. Como se puede apreciar, la propuesta que se hace, va más allá de una formación humanística centrada en el desarrollo de la persona. ¿Realmente se puede pensar en avanzar en educación hacia una sociedad más democrática y con capacidad de convivir si la propia escuela olvida estas dimensiones en su formación?

Una de las causas del conflicto es la falta de control sobre las propias actuaciones y falta de competencias para relacionarse de forma pacífica con los demás. Por lo tanto, es una cuestión de enseñar a... Sentir –Pensar- Actuar. La formación del profesorado en inteligencia emocional, entre otras, debe estar presente en todo el sistema educativo. No se entiende que si las personas somos fundamentalmente seres emocionales, movidos por las emociones, la ilusión y la pasión, esta formación esté casi excluida en gran parte del sistema educativo. Cierto es, que hay alguna asignatura de Psicología que trata este tema, pero consideramos que no es suficiente ya que tendría que tener una categoría de asignatura transversal.

Propuestas de asignaturas para la formación de los docentes



Elaboración propia

En una sociedad cada día más diversa, la formación de la persona se hace fundamental. El academicismo de las instituciones educativas no son el camino para conseguir sociedades respetuosas y democráticas, asertivas y con capacidad de salvar las diferencias desde el respeto. Si en la Universidad en general y en las facultades de Ciencias de la Educación en particular no se pone especial énfasis en la formación de las personas, difícilmente se podrán alzar ciudadanos con capacidad de resolución de conflictos de forma pacífica

Referencias

Memoria Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Disponible en: <http://cort.as/-SidN>

Memoria del Grado de infantil. Disponible en <http://cort.as/-QT5R>

Memoria del Grado Primaria. Disponible en <http://cort.as/-QT5i>

Medina, F. A. R. (2011). *La convivencia desde la diversidad*. Universidad Nacional de Colombia

Lederach, J. P. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Bogotá, Iglesia Cristiana Menonita de Colombia. Centro Cristiano para la Justicia, Paz y Acción No Violenta. Bogotá

11. Descolonización de la universidad, la construcción de un nuevo imaginario. Retos y posibilidades de la educación inclusiva.

Mario León Sánchez, Universidad de Sevilla, mleons@us.es

Palabras clave

Descolonización, Universidad, Instituciones educativas, Inclusividad, Educación.

Introducción

La reflexión sobre el carácter multidimensional de los procesos de descolonización puede tomar como punto de partida el pensamiento de Frantz Fanon (1973). A través de una nítida reflexión, el autor dirige sus esfuerzos teóricos hacia lo subalterno y sirven para seguir dando una respuesta acertada a la realidad que todavía vivimos hoy. Aún medio siglo después, la lucha por el conocimiento dominante y el control global de la academia occidental sigue aún muy viva desde el combate intelectual. (Re)pensar la universidad como institución educativa que expresa resistencias al cambio es una cuestión que debe ser entendida casi como inagotable. Tomando el legado de Fanon, desarrollar el pensamiento descolonial aplicado a la institución universitaria adquiere su significación en la “desracialización” del discurso y la producción del conocimiento. En este sentido Sara Ahmed (2012) expone un concepto llamado “muros de ladrillos institucionales”, sedimentados a través de historias individuales marcadas por la exclusión. Historias que no siempre se ven, e incluso algunos parecen empeñados en no querer ver.

Esta contribución persigue pensar los términos de la voluntad para hacer posible un relato basado en la transparencia e implementación del firme compromiso con la descolonialidad de Anibal Quijano. Asumiendo el nuevo modelo de poder mundial y la producción de la intersubjetividad, planteando la idea del capitalismo global que incorpora la diversidad y la heterogeneidad cultural en un mundo dominado por la perspectiva occidental. Estas menciones hacen referencia a un largo proceso de colonización de las perspectivas cognitivas, la forma y el sentido de la existencia material, el espacio donde se da la intersubjetividad y la producción cultural (Quijano, 1992; 2000). Tomamos como perspectiva de base la descolonización de la institución universitaria como un proceso complejo, multidimensional, dinámico y continuo que se mueve en una tensión continua determinada por la localidad del contexto y que no responde a una metodología generalizable (Grosfoguel et al. 2016). Mucho se puede discurrir y argumentar sobre la naturaleza de este esfuerzo en el marco pedagógico común europeo, especialmente considerando la situación de crispación social generada por años de estrategias de austeridad y políticas que no responden eficientemente a demandas y necesidades sociales, eludiendo consecuentemente las posibilidades de procesos de cooptación política más inclusivas y participativas.

Objetivo(s)

Analizar como afectan los procesos de descolonización al futuro de la universidad

Argumentación

Adentrarse en un lógica más localiza de la universidad pasa por una profunda revisión del currículo y la formación de los profesionales de la educación. Una revisión exhaustiva de la literatura de referencia referida a la antidescolonización y la postdescolonización será la base de un buen análisis del currículo mediante los planes y programas de estudios. Tomando una posición humilde y aceptando la imposibilidad para analizar de forma individualizada el conjunto de la educación superior en el contexto global, trataremos de elaborar un razonamiento que sea - relativamente – aplicable a la situación del marco europeo. Estamos invadidos de autores de perspectivas euro-estadounidenses, aspecto al que además hay que sumarle los pocos esfuerzos hacia la localización cuando se analiza un proceso específico (Chakrabarty, 2000) o descolonizar el rol de pensadores europeos seminales cuya influencia en las diversas disciplinas siguen resultandos indelebles en sus estructuras teórico-prácticas - Derrida en la Filosofía, Foucault en la antropología o Baumann en la sociología -.

En lo referido a la formación de los profesionales de la educación también es sorprendente la formación – o la ausencia de ella- en el cuestionamiento del derecho a estudiar y conocer todas las culturas desde la distancia, como sí el mundo fuera un laboratorio a nuestra disposición (Singer, 1993; Rudolph, Sriprakash & Gerrard, 2018).

La descolonización universitaria y la revisión del currículo además de cuestionar aquello que se aprende, debe plantearse aquello para lo que nos capacita como cuestión vinculante. Este currículo que nos introduce a una percepción de conocimiento que induce a una cierta falsa sensación de superioridad. En cierta manera se produce una carencia en la aceptación del otro, comprensión o reconocimiento donde se asume que determinados espacios están reservados a personas concretas (Rudolph, Sriprakash & Gerrard, 2018).

Actualmente se esta llevando a cabo una reestructuración global profunda de la educación superior y sus procesos. Esta reestructuración esta en relación directa con la dinámica del capitalismo global, o los segmentos del capital más transnacionalizados. En este sentido los procesos imparables de transnacionalización de las élites y la reproducción de su poder hegemónico afectan a las universidades, permeando en la semiología productiva de la institución. Las élites del poder no sólo estan invirtiendo abiertamente en acelerar el cambio de la universidad tal como la hemos conocido, sino que la estan (re)orientando hacia una nueva forma institucional adaptada a los intereses y necesidades de los grupos privilegiados que son capaces de emplear a su favor aspectos de la globalización para reproducirse y blindar de esta forma sus privilegios. El poder esta centrado en mantenerse al frente del juego global.

Pensar la universidad es reflexionar en como se constituye la institución y qué tiene como objetivo, ¿cómo se financia?, ¿se espera algo de vuelta de ella?, ¿al fabricar una universidad, se fabrica una deuda – ideológica-?. En esta línea de relaciones aparentemente azarosas de los condicionantes que envuelven esta institución, se pueden señalar los siguientes aspectos que pueden discutirse sobre algunas cuestiones teóricas y prácticas a las que nos enfrentamos en el proceso de visualización - en construcción - de un posible proceso de descolonización universitario:

- **Acceso a las universidades o democratización del acceso a las universidades.** Las puertas de la educación superior deben estar abiertas de par en par, para todo el mundo. No hace falta mirar mucho las cifras para ver por el momento que

porcentajes de estratos sociales o grupos étnicos tienen un mayor acceso a la educación superior

- **Replantear las estructuras arquitectónicas, el espacio importa y configura la vida social que en el se da.** La vida intelectual de la universidad sucede en sus edificios, aún sin ser un término aparentemente crucial es responsable en buena medida del sentido de pertenencia a la institución.
- **El aula universitaria.** Todavía las universidades se disponen como un gran sistema de control autorizado, estandarizado, clasificable y confiable para la sociedad, siendo las clases y su racionalidad su desarrollo práctico en última esencia.
- **La psicosis de la evaluación- del alumnado-.** Aspecto sin duda muy vinculado al mundo empresarial, a la visión de la contabilidad estadística y la estandarización del método. La evaluación se convierte en cuantitativa y periódica conformándose como un sello del sistema universitario que pretende garantizar de forma obsesiva el buen funcionamiento de la institución.
- **Los métodos de la evaluación – del profesorado- .** Generación y producción de datos hasta lo absurdo. La bibliometrización del sujeto una demostración incontestable de ponencias, publicaciones, cursos impartidos, reconocimientos de innovación o excelencia docente. Reduciendo la excelencia y la supuesta capacidad docente a un proceso de contabilidad estadística – al igual que ocurre en los departamentos de contratación, donde la psicometría nos resulta día a día más familiar-.
- **Romper el ciclo de estudiante como consumidor.** Es un proceso circular, la tendencia de una institución orientada por un precepto mercantil-empresarial siempre tratará a sus estudiantes como consumidores, pues no sería contra institucional pensarlo de otra forma. Se intercambian los productos educativos comerciables, es decir, los créditos, los certificados y los títulos. El objetivo de esta universidad no es producir conocimiento crítico, sino asegurar la felicidad de sus clientes.

Conclusiones

A modo de conclusión, se invita a la reflexión de dos preguntas nucleares: ¿para que sirve una universidad?, ¿a quién puede incomodar un proceso de descolonización activo?. Son recurrentes las voces que hablan de la descolonización como una *política de la identidad*. Pero estas perspectivas no deben socavar el esfuerzo institucional legítimo e imprescindible de caminar más allá del esencialismo y la fijación cultural.

Es necesario y pertinente que desde la descolonización de las universidades se confronten el racismo y la colonialidad que aún con nuevas representaciones, mantienen su legado muy vigente. En lugar de ver un conflicto de intereses en los procesos de luchas de la identidad como elemento político, se debe resaltar la (re)significación social, cultural y política de los antecedentes y la identidad personal del sujeto, rechazando los dualismos de una realidad social evidentemente compleja.

Referencias

Ahmed, S. 2012. *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham, NC: Duke University Press.

- Chakrabarty, D. 2000. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Fanon, F. (1973) 1986. *Black Skin, White Masks*. London: Pluto.
- Grosfoguel, R., R. Hernández & E.R. Velásquez. (2016). *Decolonizing the Westernized University: Interventions in Philosophy of Education from Within and Without*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). 'Americanity as a 'Concept, or the Americas in the Modern World. *International social science journal*, 44(4), 549-557.
- Quijano, A. 2000 'Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America', trans. M. Ennis. *Nepantla: Views from South* 1 (3): 533–580.
- Rudolph, S., Sriprakash, A., & Gerrard, J. (2018). Knowledge and racial violence: the shine and shadow of 'powerful knowledge'. *Ethics and Education*, 13(1), 22-38.
- Singer, M. (1993). Knowledge for use: anthropology and community-centered. Substance abuse research. *Social Science & Medicine*, 37(1), 15-25.

CONCLUSIONES

Paloma Valdivia

La profesionalización de la educación social: viejo problema.

1. Aún existen países Latinoamericanos que no cuentan con un grado universitario en Educación Social y/o no existe especialización. Varios países ofrecen una diversidad de grados universitarios en Latinoamérica relacionados amplia o parcialmente con la Pedagogía Social.
2. Se evidencia el aporte de la Educación Popular, que nace y se extiende en Latinoamérica, y que no necesita de formación reglada previa. Sin embargo, es necesario una formación continua y especializada.
3. El papel de la universidad muchas veces no acompaña la práctica. Se recomienda que la universidad cuente con espacios y profesionales que le conecten con la realidad socioeducativa inmediata, espacios para discutir en profundidad temas de interés como la violencia, diversidad, procesos de radicalización, las movilizaciones sociales, la mediación y resolución de conflictos, etc. Ello facilitaría la creación de oferta de especialización actualizada.

Sistematizar conocimientos y capacidades transcontinentales: nueva perspectiva, propuesta integradora.

4. Es importante apoyar y visibilizar las iniciativas que buscan la profesionalización en latinoamérica, respetando el conocimiento y capacidades de los pueblos y sus comunidades. Desde una mirada Iberoamericana, basada en el bien común, no eurocentrista, valorando la diversidad de la Pedagogía Social iberoamericana como una riqueza.
5. Debemos reflexionar sobre el enfoque de las formaciones. Encontrar un equilibrio para no polarizar la formación inicial o continua solo en un enfoque tecnocéntrico o desde la dimensión sociopolítica. Para lograrlo, se recomienda tener en cuenta la propuesta de Paulo Freire: concienciación, problematización, diálogo, investigación y transformación.
6. Continuar investigando desde la Pedagogía social comparada.
7. Las tecnologías facilitan la formación profesional a distancia. Ello es una oportunidad para integrar los saberes transcontinentales. Existen diversas herramientas digitales aplicadas a la formación que permiten debatir y difundir proyectos e investigaciones.

Profesionales e investigadores/as organizados/as: cooperación para la reflexión-acción

Podemos encontrar respuestas a estas necesidades en:

8. Las iniciativas de asociacionismo en Latinoamérica como un buen punto de partida. En los últimos cuatro años se han creado diversas asociaciones y redes de pedagogía social. Debe ser un compromiso de todos integrar y ayudar a visibilizar estas redes y demás grupos académicos y profesionales.

9. Los colegios profesionales de educadores y educadoras sociales en España han ayudado y continúan trabajando por reivindicar el reconocimiento profesional, las condiciones laborales.

Soluciones interdisciplinares: diversidad de perspectiva y nueva demanda

10. En la actualidad se requieren miradas interdisciplinares. Desde la Pedagogía Social y la Educación social ya se trabaja e investiga de esta manera. Sin embargo, se pueden evidenciar esta fortaleza desde la formación universitaria, en la incidencia en las políticas socioeducativas y revalorando la vocación y la identidad de nuestra área.
11. Es imprescindible reflexionar sobre la ética. Desde la formación reglada y la formación continua, para que en la práctica profesional la ética logre convertirse en un resultado, no solo basarse en intenciones.
12. Crear alianzas con otras disciplinas para tener mayor incidencia en las decisiones políticas.

GOBERNANZA, PARTICIPACIÓN, CIUDADANÍA Y
TRABAJO EN RED

1. Participación ciudadana en “La Estación” y grupo de ocio y tiempo libre del programa CaixaProinfancia.

José María Picón Martínez, Fundación Cepaim, Josemaria@cepaim.org

Alejandro Leal Pérez, Fundación Cepaim, Alejandroleal@cepaim.org

Rosa Rodríguez Martínez, Fundación Cepaim, rosarodriguez@cepaim.org

Palabras clave

Ocio, Tiempo libre, Adolescentes, Desarrollo comunitario.

Introducción

En esta experiencia presentamos la coordinación establecida entre dos áreas de intervención del centro de Cepaim en Murcia, concretamente entre el programa CaixaProinfancia, a través del subprograma de educación no formal y tiempo libre y el centro de desarrollo comunitario “La Estación”, por la importancia de la participación comunitaria que supone para adolescentes y para sus familias.

Contexto y necesidades que atiende

En Fundación Cepaim, a través del programa Caixaproinfancia y el subprograma de “Educación no formal y tiempo libre” se trabaja con un grupo de adolescentes de las pedanías murcianas de Beniaján, Torreagüera y Los Ramos. En la programación anual del subprograma con adolescentes, además de los talleres y salidas educativas, se plantean actividades de desarrollo comunitario, conciencia social y participación juvenil.

De igual manera, Cepaim gestiona desde el año 2012 el Centro de Arte y Desarrollo Comunitario “La Estación”. En este espacio cedido por Adif y recuperado de la ruina, diferentes entidades públicas y privadas, así como numerosos colectivos desarrollan variadas actividades lúdicas y formativas e informativas, siempre desde el prisma metodológico que establece la intervención comunitaria intercultural.

Fundamentación

Durante los últimos cuatro años se ha ido desarrollando un proyecto participativo, liderado por los vecinos y vecinas del territorio, a través del Grupo Motor del Centro de Arte y Desarrollo Comunitario “La Estación” (donde han estado incorporados algunos técnicos CPI de la Fundación Cepaim, participando como unos ciudadanos más) y con la finalidad de recuperar de forma progresiva el entorno de la estación. Para una visión global de este proyecto solo resta presentar a los protagonistas de dicha intervención:

- Familias.
- Niños, niñas y adolescentes.
- Junta Municipal de Beniaján.
- Ayuntamiento de Murcia.
- Tejido Asociativo Local.
- Tejido Empresarial Local.

- Técnicos de la Acción Social.

De esta manera, los adolescentes participantes en el subprograma de educación no formal y tiempo libre han podido participar y disfrutar de las actividades programadas, tanto por la ciudadanía de Beniaján, como por los técnicos educadores del programa CaixaProinfancia y han sido actores y actrices principales del proceso de reconversión del espacio de la estación y de la revitalización del centro cultural.

Las actividades que se han desarrollado durante los últimos años han venido a satisfacer un amplio rango de necesidades de ocio y tiempo libre demandadas por los propios participantes y tocando temáticas muy dispares, como el estudio y la comprensión del medio ambiente, la iniciación a técnicas y oficios manuales, la realización y disfrute de talleres artísticos, el conocimiento de otras culturas y sus gastronomías, la formación en nuevas tecnologías, la práctica de deportes, etc.

Objetivo(s)

- Concienciación de los recursos materiales y personales del territorio
- Cohesión grupal
- Coeducación en valores
- Fortalecimiento de las habilidades sociales con adultos y adolescentes
- Conocimiento del medio ambiente del entorno y responsabilización en su conservación
- Sensibilización en materia de conocimiento y respeto de culturas diversas
- Sensibilización sobre diversas problemáticas presentes en el contexto nacional y local

Metodología

Frente a la obligatoriedad de la educación formal que se centra en la adquisición de conocimientos; en la pedagogía del ocio se busca la educación en valores a través de una metodología activa, comunitaria y liberadora, participativa y bidireccional, sin olvidar su esencia lúdica, que lejos de imponerse desde la autoridad se acuerda con las personas en grupo, pero respetando las normas que el mismo grupo se impone.

Para llevar a cabo las actividades que se programan y conseguir los objetivos finales se han organizado actividades semanales, de unas 4 horas, en las que se divide la actividad en dos partes: parte teórica y parte práctica. En la parte teórica se instruye a los adolescentes en el área que se va a trabajar para que comprendan que siempre hay una base teórica en todo lo que practicamos. En la parte práctica llevamos a cabo el taller, la dinámica, el juego o la actividad que se programó.

Las actividades están programadas para un grupo de unos 15-20 adolescentes, y dos educadores que llevarán a cabo las funciones de instructor, educador y maestro.

Las actitudes y comportamientos que se viven en el tiempo libre se traspasan a las demás situaciones de la vida. Así la Educación No Formal se concreta en diferentes áreas educativas.

- Educación artística

Método de enseñanza que ayuda al sujeto a canalizar sus emociones a través de la expresión artística. En este sentido, este tipo de educación contribuye al desarrollo cultural del ser humano

- Educación deportiva

Enseñanza y aprendizaje de ejercicios físicos cuyo objetivo principal es la educación de y para la salud.

- Educación medio-ambiental

Proceso permanente en el cual los/as ciudadanos/as y los adolescentes deben adquirir conciencia, destrezas y conocimientos para actuar individual y colectivamente en la resolución de problemas ambientales presentes y futuros.

- Educación social

Desarrollo de las capacidades sociales de individuos y grupos.

- Coeducación

Educar a todas las personas en un sistema de valores, comportamientos, normas y expectativas ofreciendo las mismas oportunidades y respetando las diferencias. Rompiendo los roles y estereotipos que se adjudican a las personas por su sexo, clases social, cultura, entre otros.

- Educación científica

Educación basada en el conocimiento de los fenómenos que nos rodean, para alimentar un espíritu investigador, crítico y autodidacta.

Resultados

Más de 60 chicos y chicas del programa CaixaProinfancia de las pedanías de Beniján, Torreagüera y Los Ramos, además de otros muchos adolescentes, niñas y niños no participantes del programa, todos con edades comprendidas entre los 10 y los 19 años han tenido la oportunidad de participar de las siguientes actividades:

- Taller de construcción de jardineras con materiales reutilizados.
- Talle de iniciación a la percusión (batukada).
- Plantación de vegetación autóctona y cartelería identificativa de la flora.
- Taller Construcción de cajas-nido para la avifauna de la huerta de Murcia.
- Taller Experimentos Divertidos.
- Taller Educando en Igualdad.
- Introducción a BMX.
- Taller de Estampación-Personalización Camisetas.
- Iniciación Deporte Jugger.
- Taller Manualidades: Máscaras Carnaval.
- Dinámicas y Juegos Musicales y teatrales.
- Jornada Intercultural: Ajedrez y Gastronomía Internacional
- Taller de robótica y programación en ARDUINO

Las actividades que se han llevado a cabo con los adolescentes han sido acogidas por la comunidad de manera positiva y han ejercido un impacto notable sobre el territorio.

Referencias

Obra Social La Caixa (2013) *Programa CaixaProinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Recuperado en: https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/198839/1.CaixaProinfancia_Modelo_Libro_Blanco_es.pdf/c0411d4b-1738-4923-9427-32a9f69a80ef

Arango Calad, C., Campo Sarria, D. (2013) *Educación para la convivencia familiar en contextos comunitarios*. Cali: Universidad del Valle. Recuperado en: <https://www.ulibertadores.edu.co/images/blblioteca/biblio-novedades-pedagogia-infantil.pdf>

2. El estuario del Guadalquivir y su relación con la población del entorno. conocer para transformar.

Fernando López-Noguero, Universidad Pablo de Olavide, flopnog@upo.es

José Alberto Gallardo-López, Universidad Pablo de Olavide, jagallop@upo.es

Diana Yolanda García Gallegos, AAACOA, aaacoa.dianag@gmail.com

Palabras clave

Participación social, Desarrollo comunitario, Estuario del Guadalquivir.

Introducción

El interés que ha motivado esta investigación acerca del Estuario del Guadalquivir, parte de la necesidad de estudiar un espacio extremadamente sensible desde el punto de vista medioambiental y que abarca una realidad compleja y diversa. Así, la biodiversidad y las afecciones ocasionadas en este sensible espacio natural por intereses económicos, políticos y sociales son elementos a tener en cuenta a la hora de definir su situación social.

El primer paso para lograr el cambio social es comprender la realidad y su dinámica, indagar en los hechos humano-sociales que la afectan y las relaciones que se establecen ya que, si pretendemos una futura intervención de carácter socioeducativo, es fundamental conocer las necesidades e intereses de la población, así como los recursos que disponemos y los que serían necesarios obtener. Para ello, es inevitable interpretar y describir la realidad para establecer vías de comunicación y canales de participación activa para los ciudadanos. De igual forma, es preciso partir de la experiencia de la propia ciudadanía para que tome conciencia de su protagonismo en la construcción de toma de decisiones que afecten a su entorno medioambiental, desde una perspectiva crítica, reflexiva y activa.

En este sentido, Ander-Egg (1993), entiende la participación como una acción primordial para el desarrollo de la comunidad, que se establece como la herramienta más propicia para mejorar el orden social o transformarlo.

Los resultados de esta investigación nos permiten profundizar sobre el conocimiento de la realidad social de las poblaciones con respecto a su entorno natural, atendiendo a los recursos de los que disponen para atender a las problemáticas y a las propuestas de resolución de conflictos desde un enfoque participativo y comunitario.

Objetivo(s)

Los objetivos que finalmente se establecieron, desde el equipo investigador, en relación a las entrevistas realizadas a los informantes clave (Fase 1 del estudio), en coordinación con un equipo técnico de WWF-España, y tras un profundo estudio, análisis, revisión documental y reflexión fueron, junto a otros objetivos más técnicos (relacionados con el agua y su gestión, la biodiversidad, el cauce, etc.), los siguientes:

- Conocer el significado que los informantes clave asocian al Estuario.
- Delimitar el espacio geográfico del Estuario.
- Identificar la relación y el vínculo que la población ribereña tiene con el Estuario.

- Conocer los lazos identitarios y las relaciones que existen entre los municipios del Estuario.
- Identificar las sinergias socioeconómicas y socioculturales que se establecen en el Estuario.
- Fijar las problemáticas más relevantes en el Estuario.
- Conocer propuestas de soluciones a dichas problemáticas.
- Identificar propuestas de economías verdes en el Estuario, contribuyendo a la gestión sostenible y la valoración de la sostenibilidad.
- Visualizar el escenario de futuro que los informantes clave advierten para el Estuario.

Metodología

La metodología utilizada para este estudio de investigación es cualitativa. Al respecto, autores como Ruiz (2012), García-Gallegos, López-Noguero y Cobos (2012) y López-Noguero (2009) justifican la idoneidad de la elección de este tipo de método para alcanzar los objetivos propuestos.

La concepción de la realidad, desde el paradigma cualitativo, es holística y establece como principal objetivo la comprensión de los hechos humano-sociales en toda su complejidad, teniendo en cuenta las relaciones manifiestas y latentes, atendiendo sentimientos e ideologías, etc.

Siguiendo a Martínez (2006), la perspectiva cualitativa no tiene como objetivo el generalizar las conclusiones obtenidas en un alto grado, sino servir de fundamento para llevar a cabo cambios significativos en el entorno, en el caso que nos ocupa, en la gestión del río Guadalquivir y su relación con la comunidad.

Respecto al plan de acción diseñado para la investigación, indicar que se divide en tres fases:

1. Primera fase: realización de las entrevistas en profundidad a informantes clave y posterior análisis de resultados, para establecer una visión general de la situación estudiada.
2. Segunda fase: realización de talleres participativos abiertos a la ciudadanía en 15 municipios con relación importante con el espacio natural a analizar.
3. Tercera fase: realización de talleres sectoriales, destinados a grupos específicos que desempeñan su labor en el Estuario del Guadalquivir.

En el presente documento mostramos los resultados de la primera fase del plan de acción. Para ello, se utilizó la técnica de entrevistas en profundidad para la recogida de información, aplicada a un total de 11 informantes clave relacionados directamente con el Estuario y con el río Guadalquivir.

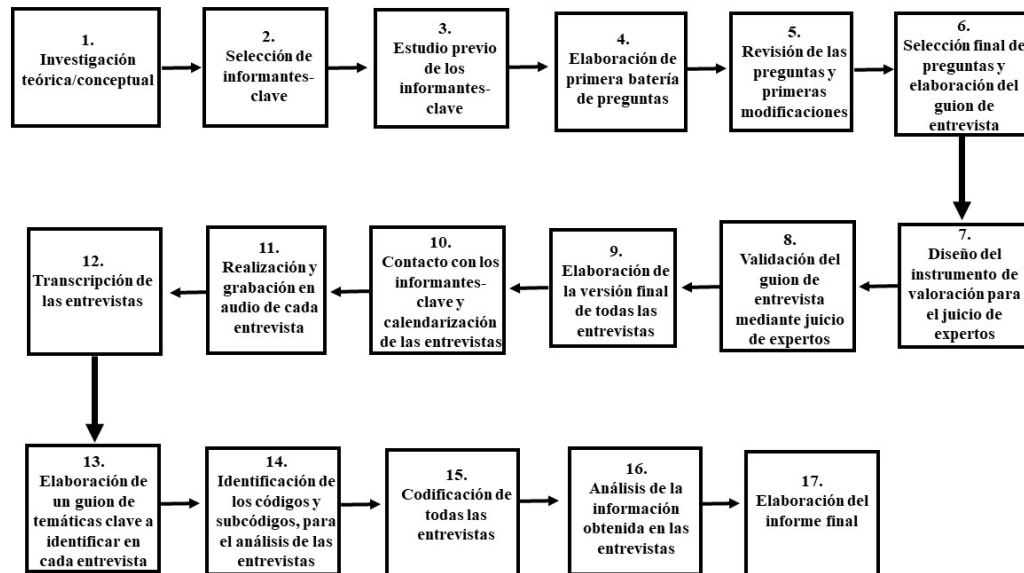
En líneas generales, se trata de expertos en la materia y personas clave en el entorno del Estuario del río Guadalquivir, como alcaldes, representantes de asociaciones, empresarios y científicos que nos proporcionaron información a partir de su propio conocimiento y experiencia sobre el Estuario.

Dichas entrevistas fueron validadas por juicio de expertos, realizadas a lo largo de 2018 y transcritas para su posterior análisis de contenido. Para ello se utilizó el programa de Análisis Cualitativo Atlas.ti, estableciendo categorías y códigos con el objetivo de organizar e

interrelacionar la información y obtener una perspectiva adecuada para el análisis de la realidad estudiada.

Para el desarrollo de la primera fase del plan de acción, se llevó a cabo un procedimiento específico en el diseño metodológico del estudio de investigación (Figura 1).

Figura 1. Diseño metodológico y desarrollo de la Fase 1 de investigación.



Fuente: elaboración propia.

La muestra compuesta por los informantes clave ha sido seleccionada mediante un muestreo intencional, donde el equipo de investigación, junto con técnicos de WWF-España, promotora del estudio, decidieron quienes serían los sujetos idóneos para participar en el estudio. Estas personas han sido seleccionadas por su experiencia en algún campo relacionado con el tema de investigación (el Estuario del Guadalquivir), así como su relación con el mismo.

Resultados

Los principales resultados obtenidos en la investigación advierten que la población siente escaso apego al Estuario el Guadalquivir y a su río, principalmente por falta de conocimiento sobre el entorno y sobre la definición de sus límites. Este desconocimiento geográfico impide, en cierta forma, que los ciudadanos se sientan identificados con la zona donde desarrollan su vida.

De igual forma, tradicionalmente, el Estuario ha sido un entorno natural poco conocido e inhóspito, situación que ha afectado negativamente en el establecimiento de vínculos positivos con su población más cercana.

Además, algunos informantes-clave señalan cómo, en ocasiones, los espacios naturales son protegidos, a veces excesivamente, con medidas muy restrictivas. Este hecho ha provocado que los ciudadanos se sientan más desapegados del propio entorno.

Por otro lado, la pérdida de actividades tradicionales, relacionadas fundamentalmente con la pesca, ha provocado en los habitantes de los municipios cercanos un progresivo y paulatino

distanciamiento del río. Esta circunstancia se debe a que ya no dependen directamente de estas actividades económicas para su subsistencia y/o a la prohibición de las mismas.

Los resultados obtenidos en las entrevistas muestran cómo la relación más fuerte con el Estuario del Guadalquivir es la establecida entre las poblaciones y los sectores económicos desarrollados en la zona (principalmente agricultura -arroz- y pesca). Dejando a un lado este “eje económico” transversal, no hay muchos elementos comunes o factores que causen afinidades identitarias entre estas localidades.

Conclusiones

Tras el análisis de la información obtenida en las entrevistas, podemos concluir que nos encontramos ante una situación generalizada de desconexión de la población perteneciente a los municipios que integran el Estuario del Guadalquivir. Aparte de la falta de conocimiento de la zona, se echa en falta un sentido amplio de pertenencia al Estuario por parte de la población de todos los municipios, ya que cada pueblo se siente identificado tan sólo con su entorno más cercano.

El único factor cultural mencionado por algunos de los entrevistados es la devoción y tradición religiosa a El Rocío, junto a todo lo que éste implica (movimiento asociativo, folklore y actividades socioculturales, entre otros). Esta falta de conciencia de los habitantes sobre su entorno natural provoca que no se trate adecuadamente el espacio con unas condiciones óptimas de preservación y puesta en valor.

Finalmente, los informantes clave consideran que los habitantes de la margen derecha del estuario tienen una relación más cercana con el espacio natural, a diferencia de la margen izquierda, más desconectada, puesto que el acceso al agua del que se surten esas localidades está canalizado y las actividades principales que actualmente desarrolla la población de estas localidades son ajenas al río.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1993). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: El Ateneo.
- García-Gallegos, D., López-Noguero, F. & Cobos, D. (2012). Conocer entre todos y todas para cambiar la realidad: una propuesta de diagnóstico participativo en espacios naturales. En II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2014 (pp.1863-1870).
- López-Noguero (2009). *Métodos de investigación y planificación en intervención socioeducativa*. Sevilla: UPO-UNAN-AECID.
- Martínez (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9. (1), 123-146.
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

3. Da intervenção social assistencialista e impositiva à intervenção social mediadora.

Ana Maria Vieira, CICS.NOVA.IPLeiria e ESECS.IPLeiria, ana.vieira@ipleiria.pt

Ricardo Vieira, CICS.NOVA.IPLeiria e ESECS.IPLeiria, ricardo.vieira@ipleiria.pt

Palabras clave

Intervenção social, Educação social, Diagnóstico, Intervenção mediadora

Introducción

É vulgar encontrarmos referências do trabalho social, seja inscrito no Serviço Social seja mesmo na Educação Social, a uma intervenção assente essencialmente numa ideia de patologia social, partindo de “problemas sociais” diagnosticados (Perez Serrano, 2008). Efetivamente, persiste, ainda hoje, um senso comum, mesmo dos trabalhadores sociais, em considerar a diferença como deficiência conducente a uma heterogeneidade sociocultural (Vieira A., 2016; Vieira A. e Vieira, R., 2016). Este pensamento assenta num modelo que é habitual designar-se de biomédico (Neri, 2004).

Felizmente, vai surgindo, a pouco e pouco, um outro modelo de intervenção em trabalho social, mais hermenêutico (Vieira et al., 2018) que considera prioritariamente o ponto de vista da situação da pessoa intervencionada a partir do qual o trabalhador social faz uma intervenção socioeducativa e mediadora, como explicamos de seguida.

Objetivo(s)

Pretendemos mostrar a transformação da intervenção social assistencialista numa intervenção socioeducativa e mediadora que rompe com os paradigmas biomédicos assentes em diagnósticos exógenos.

Num livro dedicado às Pedagogia de Mediação Intercultural e Intervenção Social, escrevemos que:

[...] as funções do mediador intercultural vão muito para além do conceito de arbitragem em contextos de acentuada multiculturalidade e da resolução dos seus conflitos. O mediador intercultural, do nosso ponto de vista, não pode deixar de tomar parte, como vimos. Não pode ser neutro a ponto de permitir a reprodução da injustiça, da violência e da desigualdade. Pelo contrário, terá de ser empático com todos, entrar no mundo cultural de todos, e, ao fazê-lo, está exatamente no simétrico contrário de assumir uma posição de neutralidade, também, como vimos e opta, antes, pela multiparcialidade, pelo facilitar a comunicação entre pessoas, pelo assessorar os agentes sociais na sua relação com as minorias, pelo assessorar pessoas e comunidades minoritárias, pela promoção do acesso a serviços públicos e privados, pela construção duma cidadania multicultural

capaz de fazer integrações interculturais e integração social e pelo potenciar e favorecer a participação social e comunitária.

Ora, todas estas funções implicam uma atitude de pedagogia social (Vieira e Vieira, 2016), e uma tomada de posição em busca da autonomização. E, claro, estas funções não ocorrem apenas em contextos de imigração ou de trabalho com minorias étnicas. Estas funções sociais do [educador social] mediador intercultural podem ser desenvolvidas em qualquer âmbito da intervenção social, seja o educativo, o social, o sociofamiliar, o comunitário, o jurídico, o laboral, ambiental, na saúde etc. (Vieira, R. e Vieira, A., 2016, pp. 50-51).

O paradigma biomédico não apenas parte de um diagnóstico tantas vezes feito a partir de fora, a partir do olhar do especialista, que enumera necessidades sem a necessária escuta ativa dos intervencionados (Vieira, A. e Vieira, R., 2016 e Vieira, R. e Vieira, A., 2106), como, também, por vezes, em alguns projetos, a última etapa chama-se mesmo, recorrendo à linguagem médica, “fim do tratamento”: “o método dividia-se em várias fases ou etapas – estudo (ou pesquisa) da situação, diagnóstico social, tratamento, avaliação e fim do tratamento” (Robertis, 2011, p. 65). Tal como o médico que estudou biologia, fisiologia e patologia, que conhece o corpo, sua “normalidade” e suas doenças das quais estudou causas, sintomas, manifestações e meios de tratamento, também o interventor social clássico tem trabalhado sobre a noção de norma e desvio, a partir do qual, feito o diagnóstico, pode prescrever uma intervenção com vista à resolução dos males sociais.

Neste modelo, e à semelhança do médico, trata-se, para o trabalhador social, de “tratar” uma “doença social”. É aquele que é capaz de levar respostas ou soluções, de levar “remédios” àquele que sofre de uma carência ou de um disfuncionamento social. O “tratamento” é “prescrito” por aquele que pode definir o “diagnóstico” social, o mal do qual o outro sofre. O serviço social tenta, então, estabelecer tipologias de diagnóstico e sistematizar as respostas (tratamentos) suscetíveis de resolver cada tipo de “doença” social (Robertis, 2007, p. 66).

O Educador Social, apoiado em pedagogias sociais, aposta essencialmente na prevenção, na intervenção socioeducativa e, portanto, na transformação, usando o paradigma da mediação intercultural em todo o trabalho social, isto é, assumindo-se como um profissional da relação e não como o terapeuta ou o médico. Claro que também o serviço social, se quiser efetivamente dar um passo em relação às práticas assistencialistas de que se afasta, por vezes, apenas discursivamente, terá de incorporar nas suas metodologias de trabalho social, quer a pedagogia social, quer a mediação intercultural que rompe com os essencialismos presentes no modelo biomédico.

O Educador Social ou o Assistente Social, quando trabalham com idosos, ou com toxicodependentes, ou com ex-reclusos que pretendem ressocializar, reeducar, que pretendem ajudar a construir um projeto para que não voltem a cair no mesmo contexto problemático, têm que trabalhar com “o outro”. Nesse sentido, têm que usar uma prática mediadora entre os sujeitos e culturas:

Ao contrário do médico, do terapeuta ou do juiz, o educador assume na relação o duplo estatuto de alguém que está diretamente implicado e, ao mesmo tempo, impedido de tomar partido ou de dar a solução. Cabe-lhe, sobretudo, escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade favoráveis à emergência de respostas pessoais por parte dos educandos, os verdadeiros protagonistas da acção. Para isso, terá de promover relações interpessoais baseadas no princípio ético da distância óptima. Ou seja, uma distância que permita garantir a conjugação equilibrada entre racionalidade, sensibilidade e serenidade (Carvalho e Baptista, 2004, p. 93).

Conclusiones

Face ao modelo clássico de intervenção social que parte do diagnóstico com vista à resolução de problemas sociais, aproximando-se do trabalho do médico, pelo que tantas vezes é classificado de paradigma biomédico, emerge, hoje, um modelo alternativo mais preocupado com a mudança, transformação, educação e autonomização dos sujeitos e comunidades intervencionadas, aqui designado de intervenção socioeducativa, assente na pedagogia social e na mediação intercultural. O diagnóstico é aqui substituído por uma análise da situação, solicitada pelos sujeitos e/ou grupos a intervir, ou por outrem, uma avaliação auto e hetero que se vai fazendo a partir dos primeiros contactos entre interventores e intervencionados de modo muito informal e implicado.

Referencias

- Caride, J. A. (2016). La mediación como pedagogia social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social, in Vieira et al. (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 13-26.
- Carvalho, A. & Baptista I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Neri, A. et al. (Orgs.) (2004). Biomedicalização da Velhice na pesquisa, no atendimento os idosos e na vida social In: Diogo, M.; Neri, A. e Cachioni, M. *Saúde e Qualidade de Vida na Velhice*, Campinas, SP: Editora Alinea, pp. 11-37.
- Perez Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Robertis, C. (2011). *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*, Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural*, Porto: Profedições.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*, Porto: Profedições.
- Vieira, R. et al., (orgs.) (2018). *Da mediação Intercultural à Mediação Comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2016). Mediações Socioculturais: Conceitos e Contextos In: Vieira et al. (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 27-56.

4. Optimizar la participación, principios y condiciones.

Novella, A., Universitat de Barcelona, anovella@ub.edu

Llena, A., Universitat de Barcelona, allena@ub.edu

Palabras clave

Participación política, infancia, ciudadanía, capacidades

Introducción

El marco jurídico reconoce la infancia como ciudadanos/as, actores y agentes que tiene el derecho y la responsabilidad de participar en los temas que les afectan. Autores como Hart (1993), Chawla (2001), Trilla y Novella (2014) entre otros coinciden en definir la participación como la implicación en el proceso de toma de decisiones que afectan a los individuos y a su vida individual y comunitaria. Refiriéndose a ella como proceso, experiencia personal y colectiva que permite el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de valores. Pero sobre todo como un derecho, la Convención de los derechos del niño en la OG nº 12 (2009) reconoce que “los adolescentes son agentes de cambio, y un activo y un recurso fundamentales con potencial para contribuir positivamente a sus familias, comunidades y países”. Reforzada en la Declaración de Bucharest (2019).

Novella (2012) plantea conceptualizar la participación desde una perspectiva multidimensional, dimensiones que interactúan y se ponen en marcha en la acción, en la experiencia como son el valor democrático, el sentimiento de pertenencia, el rol de ciudadanía activa, el reconocimiento de capacidades y potencialidades, el contenido educativo, las metodologías de trabajo colectivo. Articular estas dimensiones y favorecer espacios reales de participación no es fácil. Teóricos e investigadores de la participación infantil como Chawla (2001), Landsdown (2001), Shier (2009), Agud, Novella y Llena (2014) entre otros, han analizado las características, las condiciones y/o principios que deberían inspirar las prácticas de participación de la infancia. Organismos internacionales como Save the children o Unicef también abordan la cuestión. Es un tema que ocupa y preocupa a investigadores y profesionales.

En esta contribución queremos aportar algunos elementos optimizadores de la participación fruto de tres procesos de investigación en los que en cada uno de ellos se ha abordado, entre otras cuestiones, el tema de que principios se deberían observar y que condiciones deberían concurrir para poder llevar a cabo un proceso de participación infantil que permita a niños y niñas ejercer sus derechos políticos y promueva la asunción de responsabilidades. Se recogen diferentes voces, la de jóvenes que cuando eran niños/as participaron de procesos de participación, la de los profesionales y académicos que trabajan para facilitar la participación y también la de políticos y técnicos.

Por un lado Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía (EDU200910967) por otro “Els consells d’infants i el CNIAC. Noves formes de participació política i cívica dels nens i nenes de Catalunya” financiado por el RecerCaixa. Para finalizar grupo motor deliberativo del Ayuntamiento de Barcelona

Objetivo(s)

Elaborar propuestas para la optimización de la participación infantil y de espacios de participación política (ciudadana) de la infancia

Identificar los principios y condiciones que garanticen la participación política de la infancia

Metodología

Hemos optado por introducir en diferentes investigaciones, sobre la participación infantil, un objetivo que ha recogido los principios y condiciones que deberían tener los espacios/procesos de participación de niños/as y adolescentes. Como estrategia de análisis usamos lo que Denzin denomina triangulación múltiple, en este sentido se ha estudiado el mismo tema en el contexto de diversas investigaciones que abordan la temática con participación de diversos actores (Triangulación de fuentes de datos) se han tomado en consideración los puntos de vista de diversos actores, niños/as, técnicos y dinamizadores, políticos y expertos en la temática. Por otro lado se han participado en el proceso diversos investigadores (Triangulación de investigadores) y por último se han combinado diversos métodos de recogida y análisis de la información (triangulación metodológica).

Resultados

Dimensiones identificadas como potenciadoras de la participación infantil:

Reconocimiento de capacidades, potencialidades y saberes de la infancia: ver a niños y niñas como seres capaces, con conocimientos sobre sus vivencias y experiencias que pueden compartir, capaces de analizar su propio entorno y de hacer propuestas. Reconocerle como interlocutores y actores activos de transformación y cambio.

Inclusión y diversidad: en un doble sentido, que todos y todas formen parte de los diferentes espacios y niveles de participación. Respetando particularidades y singularidades en un espacio común y compartido. Cada uno debe participar desde lo que cada uno es y puede aportar, con diferentes ritmos, estilos, formas de hacer, ser y estar.

Adhesión voluntaria e informada: deben poder decidir si quiere participar o no y de qué modo quieren hacerlo y en qué nivel. En función de sus ritmos e intereses. Para hacerlo deben ser informados de forma clara, transparente y adecuada sobre las posibilidades, pero también de los procesos y de sus implicaciones.

Transformación: debe buscarse que el resultado de la participación contribuya a las innovaciones y cambios que tenga sentido y que no sea un mero ejercicio estético o educativo sino que vaya un paso más allá que se oriente a producir cambios relevantes y pertinentes en su entorno.

Transparencia: los procesos participativos deben ofrecer información clara y asequible. Explicitar el proceso y la toma de decisiones que se ha llevado a cabo y garantizar canales de información que faciliten el acceso, la gestión, la comprensión y el intercambio de información.

Transversalidad: incorporar la mirada, y el conocimiento de la infancia en todas las políticas sectoriales, en todos los ámbitos a partir de sus opiniones y aportaciones formuladas no solo como usuarios sino como agentes activos en la formulación de retos y propuestas.

Corresponsabilidad: los espacios de participación deben posibilitar, además del ejercicio de los derechos, el fomento de las responsabilidades. Niños y niñas son corresponsables como ciudadanos/as de las cuestiones colectivas. Cada uno desde su lugar, su rol, su potencial y capacidad.

Para hacer posible la participación infantil las condiciones más relevantes son:

Apuesta política: requiere un reconocimiento de la infancia en tanto que actor político y el impulso de espacios de trabajo compartidos y de la voluntad de incorporar las propuestas pertinentes y con sentido que surjan de la infancia.

Implicación del ecosistema educativo: implicar a todos los actores que conforman los diferentes espacios y niveles de un sistema educativo en transformación. Implicar a instituciones, servicios, entidades, espacios con los que la ciudadanía (incluida la infancia) actúa e interlocuta. Comporta la conexión entre espacios, agentes, entidades, y ciudadanía.

Destinar recursos adecuados: ofrecer espacios y profesionales que trabajen desde una perspectiva que reconozca a la infancia sus derechos y capacidades. Repensar las formas de hacer, de estar, de relacionarse fomentando la incorporación de la infancia en la toma de decisiones y en su articulación.

Estabilidad y regularidad de las iniciativas: promover espacios donde exista cierta permanencia y que estos funcionen de forma continuada de modo que se genere el sentido de pertenencia y que permitan desarrollar procesos con sentido.

Colideraje de la participación. Llevar a cabo sus propios procesos. Reto de codiseñar, coliderar procesos participativos compartidos incorporar a la infancia considerándolos desde su saber como investigadores, analistas, evaluadores de la participación de su contenido y de su forma.

Accesibilidad a las diferentes infancias: garantizar que todos/as puedan participar promoviendo espacios continuos, abiertos y flexibles con procesos adecuados y con relaciones horizontales. Sin olvidar equilibrar o corregir cuestiones estructurales que pueden producir desigualdades.

Próxima: comporta actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana, sobre lo que es conocido y se puede transformar de forma perceptible. Ha de ser satisfactoria usando metodologías activas y lúdicas sin perder el valor y el sentido del proceso

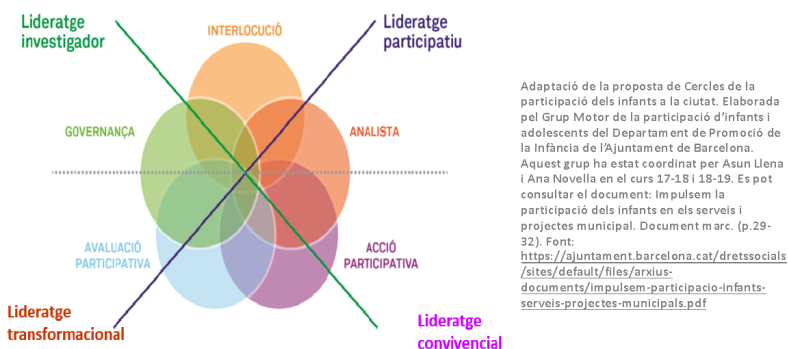
Explícita y pública: ha de explicarse las intenciones, los compromisos que implica y los procesos que se van a seguir. También han de darse a conocer y difundirse los procesos llevados a cabo.

Rendición de cuentas y retorno: como agentes de transformación y cambio deben rendir cuentas de los procesos seguidos, de las propuestas elaboradas y de las acciones llevadas a cabo y deben recibir respuestas.

Conclusiones

El respeto a estos principios y garantizar estas condiciones nos permite situar a la infancia en una posición diferente ofreciéndoles la posibilidad de ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades reconociendo sus capacidades de ejercer un liderazgo participativo e

investigador entre otros al ponerse en juego algunos de los elementos que se detallan en la figura



Referencias

- Agud, I.; Novella, A.; y Llena, A. (2014). Las condiciones y características de la participación auténtica. En A. Novella et alt *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Ed Graó
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, 42, 9-13.
- Hart, R. (1993). *La Participación de los niños. De la participación simbólica la participación auténtica*. Santafé de Bogotá. UNICEF.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florencia: Unicef.
- Novella, A. (2012). *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*. TESIS. *THE*. 13 (2).
- Trilla, J. & Novella, A. (2014). La participación infantil. En A. Novella et alt *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Ed Graó

5. Expectativas y trabajo en red: dos retos para la educación social. El caso de los adolescentes en centros residenciales.

Carme Montserrat, Universitat de Girona, carme.montserrat@udg.edu

Palabras clave

Expectativas, Trabajo en red, Acción socioeducativa, Acogimiento residencial.

Introducción

Se presentan los resultados de un estudio realizado en el marco de un proyecto europeo a través de un programa piloto de mentoría social para la inclusión escolar de jóvenes en acogimiento residencial (*Sapere Aude. Improvement of the academic results of young people in care through mentoring (2016-2018) ERASMUS + PROGRAMME: K2 strategic partnership in the field of education*)¹⁸.

La población en acogimiento residencial y familiar es de los colectivos que presenta tasas más bajas de obtención del graduado de secundaria (Montserrat et al., 2015, 2019; Garcia-Molsosa et al 2019). Para mejorar esta situación el curso 2017-18 se inició un programa piloto a través de la mentoría social. Esta iniciativa implicó a adolescentes en centros residenciales y sus educadores sociales, profesorado del instituto, y mentores. Las entidades que participaron fueron Fundación Plataforma Educativa en Cataluña (coordinadores), BTG en Austria, FS en Alemania, Asociación PLAY a Croacia y SOS Groupe en Francia y fue evaluado por el equipo de investigación ERIDIQV de la Universidad de Girona.

Objetivo(s)

El programa de mentoría consistía en que cada uno de los chicos y chicas tutelados tuviera un mentor / a con quien encontrarse cada semana y poder hablar, pensar y discutir sobre aspectos de su itinerario formativo, así como tener apoyo en las tareas escolares, si se precisaba.

A parte del objetivo de conocer si la mentoría podía tener un impacto positivo en el itinerario formativo de los adolescentes en los Centros Residenciales del sistema de protección (CRAE en Cataluña), se pretendía mejorar el trabajo en red en cuanto a los servicios que atienden una población vulnerable, especialmente entre los servicios educativos y los dispositivos sociales, así como potenciar el capital social que supone la sensibilización e implicación de las personas de su entorno como mentores (después de un proceso de formación).

18 Más información (web del proyecto, manual de mentoría y evaluación del programa piloto) en: <https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/ERIDIQV/Projectes-de-recerca/Sapere-Aude>
www.sapereaude.com

Metodología

Con un diseño pretest-postest, se recogieron datos tanto cuantitativos como cualitativos, se valoró la situación de los adolescentes antes y después del programa según el punto de vista de ellos mismos, las y los educadores sociales, el profesorado y las personas mentoras. Participaron 75 adolescentes en Centros Residenciales, 75 educadoras / as sociales, 69 profesores / as de institutos de secundaria y 62 mentores / as, de los 5 países.

Resultados

La valoración de la situación de los adolescentes abarcó aspectos personales, aspectos relacionados con el centro residencial, información sobre los aprendizajes escolares, la satisfacción escolar y vital, las actividades de tiempo libre que realizan, las expectativas de futuro y las propuestas de mejora. También se evaluaron las actividades de la mentoría y la relación con los mentores. En general, después de un año se observó una mejora en sus resultados académicos, pero de todos los resultados, destacamos los dos siguientes:

- Los retos y oportunidades del trabajo en red con adolescentes en situación de vulnerabilidad con la población en centros residenciales y el papel de la educación social
- Las expectativas de los profesionales (profesorado y educadores/as sociales) versus las aspiraciones de los y las adolescentes.

Conclusiones

Esta evaluación no solo revela cómo los adolescentes en acogimiento residencial experimentan la escuela, sino que también abre un debate sobre la construcción social de la educación de los adolescentes que están en el sistema de protección y ver si su inclusión escolar debe ser percibida como un problema o, por el contrario, como una oportunidad. En la práctica profesional, deben abordarse las bajas expectativas que los profesionales tienen acerca de esta población que a menudo retroalimentan un espiral de exclusión y que plantea un reto muy importante desde la perspectiva de la educación social.

Referencias

- Montserrat, C., Casas, F. & Baena, M. (2015). *La educación del niño y el adolescente en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Girona: Documenta Universitaria
- Montserrat, C., Llosada-Gistau, J., Casas, F. & Sitjes, R. (2019). Different perceptions regarding the education of children in care: The perspective of teachers, caregivers and children in residential care. In P. McNamara, C. Montserrat & S. Wise, *Improving education outcomes for children and young people in care: International research, policy and practice*. Springer
- García-Molsosa, M., Montserrat, C., Martori, J.C., Collet-Sabé, J. (2019). School Satisfaction among youth in residential care: a multi-source analysis. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104409>

6. El proyecto europeo RISEWISE en la entidad FRATERNA y la UNED. De las buenas prácticas y la investigación a la transferencia social.

F. J. García-Castilla, UNED, figarcia@der.uned.es

A. De-Juanas, UNED

Rita Miranda, UNED

M.ª Teresa Lorenzo Garrido, UNED

Palabras clave

Buenas prácticas, Participación, Vulnerabilidad, Transferencia social.

Introducción

La presente comunicación trata del proyecto Europeo RISEWISE, Women with disabilities In Social Engagement, enmarcado dentro del Programa de Financiación Europea de actividades de investigación e innovación H2020, en el Pilar de Ciencia Excelente y dentro de éste en las "Acciones Marie Sklodowska-Curie RISE" (Research and Innovation Staff Exchange), con una duración de cuatro años, y su aplicación en la entidad social FRATERNA (Portugal) y la UNED. Los proyectos financiados a través de las Acciones Marie Sklodowska-Curie RISE, se fundamentan en la movilidad de personal de investigación e innovación, personal de administración y servicio, becarios en formación, destinado a mejorar la relación entre la academia y otros sectores sociales. Propone el intercambio de personal entre instituciones académicas y empresas, ONG, etc., de forma intersectorial e internacional. Con ello, se pretende compartir conocimientos e ideas para el desarrollo de la innovación por medio de actividades, tareas, talleres, seminarios, conferencias, redes de intercambio, movilidad, etc. que identifiquen buenas prácticas y refuercen estas a través de evaluaciones y actividades interdisciplinarias. Se trata de una comunicación bidireccional que enriquece el saber hacer o la teoría con la práctica.

La entidad FRATERNA (<http://www.fraterna.org/>) es un centro Comunitario de solidaridad e integración social que posee varios centros que atienden, mediante varios proyectos, fundamentalmente a niños, jóvenes y adultos mayores en el municipio de Guimarães (Portugal). Es una entidad nacida en 1999 por iniciativa del Ayuntamiento de Guimarães y un conjunto de entidades privadas, con el objetivo de complementar la intervención del municipio en la promoción del desarrollo social.

FRATERNA participa en el proyecto RISEWISE con sus proyectos, en colaboración con la Universidad de Minho (Portugal), para que sean analizados por varias universidades del ámbito europeo como la Universidad Ljubljani (Eslovenia), la Universidad Complutense de Madrid y la UNED. FRATERNA a su vez trabaja con la Cámara Municipal (Ayuntamiento) a través de los servicios sociales y con el Plan Municipal para la Igualdad de Género 2018/2021, así como con otras entidades que intervienen con colectivos vulnerables y que poseen proyectos y buenas prácticas destinados a familias, a las personas con discapacidad y a jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad mediante el fomento de valores, la formación o la práctica del deporte como competencias de vida (García-Castilla, De-Juanas y López-Noguero, 2016).

La UNED, por medio del Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research, <https://researchtaba.com>), y en referencia al proyecto RISEWISE, ha trabajado en el intercambio de experiencias y buenas prácticas con la entidad FRATERNA estudiando la entidad y varios de sus proyectos como es el caso de Porta 7. Este proyecto es “un nuevo espacio, ubicado en el número 7 de un territorio socioeconómico desfavorecido, que tiene como objetivo abrir la puerta a la capacitación profesional y al desarrollo de estrategias que contribuyan a la inversión del proceso de reproducción intergeneracional y los problemas de exclusión social que afectan a niños y jóvenes en los contextos más vulnerables”.

Objetivo(s)

General: Conocer la entidad FRATERNA en el contexto del proyecto europeo RISEWISE. Objetivos específicos: a) Analizar el funcionamiento de los proyectos de FRATERNA; b) Identificar necesidades sociales y buenas prácticas de intervención social en el proyecto PORTA 7.

Metodología

En esta comunicación se presentan resultados de un estudio basado en la observación participante. Consideramos que una metodología de carácter participativa es en sí una forma más directa de acercamiento con la realidad y como una de sus fortalezas, porque entendemos que las propias aportaciones de los participantes contribuye de forma clara y directa al enriquecimiento de los resultados. Además, la participación (y su evaluación participativa) representa una estrategia y buena práctica aplicada que obtiene óptimos resultados y que tuvo su aparición a finales de los 90 (Ucár, 2017).

Participantes:

Responsable de proyectos de FRATERNA

Técnicos de la Cámara Municipal (Servicios Sociales)

Resultados

FRATERNA posee 9 trabajadores y educadores sociales que atienden a 115 participantes.

Las diversas preguntas planteadas a los participantes giran en torno fundamentalmente a niños y jóvenes, si bien hay determinados proyectos enfocados a otros colectivos, pero todos están unidos para crear una red de apoyo con otras entidades. Los chicos cuando terminan la escuela van a FRATERNA para reforzar el aprendizaje y tienen una base motivadora.

En relación al proyecto Porta 7, se identifican aquellas necesidades sociales que atienden desde FRATERNA:

- Reducir la exposición de niños y jóvenes a comportamientos que pueden comprometer su bienestar.
- Cambiar la indisciplina por interacciones saludables.
- Combatir el fracaso escolar y el absentismo escolar.
- Intervenir sobre la negligencia parental

El proyecto PORTA 7 tiene una duración de 1 año, empezando cada curso escolar. Su principal objetivo es acompañar a jóvenes en aquellas actividades que fomentan valores como el esfuerzo, el buen comportamiento y el respeto en temas de género. Además, se trabaja en la esfera del ocio como son excursiones grupales a la playa cuya meta es mejorar la percepción de bienestar psicológico y las buenas relaciones sociales en los jóvenes.

Tabla 1: Participantes directos/as: Niños y jóvenes

Año	Rango de edad				Total	Participantes directos/as (niños e jóvenes)	
	6-10	11-13	14-18	19-24		Descendientes de inmigrantes	Comunidades Gitanas
2019	19	17	16	2	54	3	22

Tabla 2: Participantes indirectos/as: niños y jóvenes

Año	Rango de edad				Total	Participantes indirectos/as (niños e jóvenes)	
	6-10	11-13	14-18	19-24		Descendientes de inmigrantes	Comunidades Gitanas
2019	45	35	20	5	105	3	10

Fuente: Memoria proyecto PORTA 7, 2019. Fuente: FRATERNA.

Los 54 participantes directos en el proyecto, reflejados en la Tabla 1, son niños y jóvenes de entre 6 y 24 años que viven en contextos socioeconómicos vulnerables. A saber, Atougua, Gondar, Coradeiras, Mataduços y Monte São Pedro Municipio de Guimarães y fueron identificados de acuerdo con el número y la gravedad de los problemas que interfieren con su desarrollo psicosocial. Puede afectar el desarrollo de niños y jóvenes favoreciendo así la exclusión social y desde FRATERNA identifican factores de riesgo: 4 participantes por absentismo escolar; 34 participantes con fracaso escolar y / o desinterés expresado por la escuela; 1 participante que abandonó la escuela; 18 años participantes que exhiben comportamientos desviados; 1 participante sujeto a medidas educativas de tutela; 20 participantes sujetos a medidas de promoción y protección; 21 participantes con medidas de prevención; 14 víctimas de violencia contra mujeres y niñas y violencia doméstica.

Además, agregan como buena práctica, la aplicación del Índice de riesgo de exclusión infantil. Este índice identifica problemas que interfieren en desarrollo psicosocial de niños y jóvenes. Se identificaron los siguientes casos: 34 participantes de familias descuidadas o carentes de habilidades parentales; 49 participantes que residen en territorios con la tasa más alta de exclusión social; 31 participantes de familias con baja sostenibilidad socioeconómica (beneficiarios de la renta mínima de inserción y / o Banco social); 3 participantes descendientes de migrantes; y 22 participantes directos del grupo romaní.

En la Tabla 2 se reflejan aquellos participantes indirectos que en algún momento han estado en algunas de sus líneas de apoyo socioeducativo pero que también son atendidos en otras entidades sociales.

Se pretende llevar a cabo planes de intervención individual para los jóvenes de forma actualizada y evaluada cada seis meses con el objetivo de servir de guía para la acción e intervención de medidas que recoge el proyecto.

Conclusiones

El proyecto RISEWISE ha servido para unir conocimientos y buenas prácticas de intervención entre las entidades sociales y el entorno académico, como la UNED, enfocado hacia la creación de sinergias de trabajo entre su personal. Contribuye a detectar estrategias de acción eficaces que se traduzcan en transferencia social para optimizar el bienestar de la ciudadanía más allá de las publicaciones científicas.

Por su parte, FRATERNA, dentro del contexto europeo e internacional, basa su aplicabilidad en un modelo de interacción hacia el bienestar social. Los hallazgos de este trabajo corroboran que desde esta entidad se desarrollan estrategias individuales en niños y jóvenes entre 6 y 24 años, a través de su proyecto PORTA 7, atendiendo diversos problemas y necesidades sociales en un amplio rango de edad. Combina, como buenas prácticas, determinados programas que fomentan las dimensiones de autonomía de acuerdo con la edad. No solo cubre las necesidades que representan un problema social determinado, sino que tratan de transmitirles valores y competencias diversificadas que mejoran su bienestar psicológico y su autonomía.

Desde este saber compartido entre el tercer sector y la universidad se generan conocimientos que contribuyen a crear en determinados sectores sociales nuevas oportunidades; además de mejorar el retorno social para impulsar una sociedad más justa.

Referencias

- García-Castilla, De-Juanas & López-Noguero. (2016). La práctica de ocio deportivo de lo jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 25, Suppl 2, pp 27-32.
- Proyecto Porta 7 - E7G. Entidade Promotora: Fraterna - Centro Comunitário de Solidariedade e Integração Social. Concelho de Implementação: Guimarães (Portugal).
- Úcar, X., Rodrigo, P., Planas, A., & Novella, A. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 67-80. DOI:10.7179/PSRI_2017.30.05

7. Evaluación de las redes socioeducativas como motor de capital cultural y capital social.

César Francisco González, Grupo de investigación PSITIC, Universitat Ramon Llull, cesargs@blanquerna.url.edu

Palabras clave

Capital cultural, Capital social, Evaluación participativa, Redes socioeducativas, Ecosistemas sociales.

Introducción

Presentamos algunas reflexiones que dan cuenta de la necesidad de buscar diversas formas de valorar el impacto de las redes socioeducativas como motor de generación de capital cultural y social. Además damos cuenta de la ejecución de un proyecto de evaluación participativa de la Red OIKIA, desde la epistemología de sujetos conocidos, analizando nuevas formas “horizontales” de gobernanza socioeducativa en red. Con ello contribuimos a la teoría general de redes socioeducativas desde una perspectiva de participación activa, ética y transformadora de corresponsabilidad social y de desarrollo comunitario en un contexto de una economía globalizada a ratos deshumanizante.

Objetivo(s)

Nos proponemos presentar una opción de evaluación cualitativa y participativa del valor social generado por entidades de acción socioeducativa de base comunitaria, intentando con ello identificar el valor social agregado.

Argumentación

La integración e interdependencia económica y sociocultural con la que se inicia el siglo XXI no deja espacio a la indiferencia. El mercado liberal en el que se sustenta económicamente la globalización ha demostrado efectividad en el aumento y la creación de riqueza. Sin embargo, también es cierto que el capital económico generado se acumula en un grupo reducido de personas, postergando a los más desposeídos y empobreciendo a la clase media, mayoritaria en casi todo occidente (OCDE, 2019).

La extensión del crédito genera la sensación de que los bienes y servicios están disponibles para todos, sugiriendo además cierto grado de “igualdad” y “libertad” en la posibilidad de consumirlos. La realidad construida por la economía globalizada, se sustenta en gran parte en la “felicidad” que provoca adherir y sentirse parte de quienes pueden acceder al consumo, no importando que los iconos de moda sean etéreos, superficiales o pasajeros y que, en no pocos casos, los lleve al agobio humano y la desintegración social (Byung-Chul, 2012).

Quienes no forman parte de los beneficios del mercado globalizado también sufren del marcado individualismo en el que se construye. En la medida en que prima el discurso de la satisfacción individual de los bienes y servicios, se quebrantan los vínculos sociales y se resta importancia al compromiso con el otro y a la vida política, suficientemente desprestigiada.

Como señala Bauman (2017:93) “si los derechos políticos pueden emplearse para afianzar y consolidar las libertades personales basadas en el poder económico, entonces difícilmente podrán garantizar el ejercicio de las sus libertades personales los más *desposeídos*, que no tienen posibilidad alguna de aspirar a los recursos sin los que no puede conquistarse ni disfrutarse la libertad personal”.

En un contexto como el señalado, la acción comunitaria desarrollada por algunos actores socioeducativos orientada a la construcción de redes locales pretende desempeñar diversos roles en espacios sociales y simbólicos. Este “lugar de proximidad” es un territorio que no necesariamente coinciden con las fronteras políticas de la administración e instituciones públicas. Su acción en red socioeducativa aporta flexibilidad, compromiso, bienes, servicios y espacios políticos desde una perspectiva amplia de la educación, como si se tratara de la idea de *Paideia* de la antigua Atenas. Las entidades, organizadas en red, contribuyen

al empoderamiento ciudadano de mujeres y hombres conectados humanamente (Diaz-Gibson et al., 2017) constituyéndose como protección del individualismo del mercado globalizado, contribuyendo simultáneamente a la creación de *capital cultural* y *capital social*.

Para Bourdieu (1983) la acumulación de “bienes” o generación de *capital cultural* depende de las condiciones estructurales y no estructurales relativas a la adquisición individual de cultura (acceso y dominio de lecturas, películas, arte, escolarización, alfabetismo digital, etc) y forma parte de un proceso que transcurre a lo largo de toda la vida del ser humano. Complementariamente, el *capital social* como medida de las conexiones del ser humano y la sociedad permite además reaccionar de mejor modo a los desafíos de la vida moderna (Putman, 2000 y 2003). Sobre ese punto existe suficiente evidencia empírica de la correlación entre los niveles de capital social de un territorio y el descenso de la criminalidad, mejoras en la salud, mejoras en los niveles académicos y resultados educativos, bienestar de la infancia, descenso de abusos infantiles y descenso de la corrupción, entre otros. Capital cultural y capital social se retroalimentan y pueden transformarse en antídotos contra algunos factores que influyen en la vulnerabilidad social (Miller y Jæger, 2011). Si la persona aumenta su intensidad y capacidad interactiva, si se siente responsable e implicada con el desarrollo de su propia comunidad, se empodera y la empodera.

Ante el desafío de evaluar el interés y aporte socioeducativo del trabajo comunitario, en redes de corresponsabilidad, pensamos que los impulsos de los actores deben ser analizados por metodologías que afiancen esa dinámica socializadora. Desde la “Epistemología del Sujeto Conocido” (Vascilachis,2014) consideramos que los procesos investigativos también son espacios de empoderamiento en la medida que el sujeto estudiado –conocido- participa en todas sus etapas. Esto implica la apertura de dinámicas de negociación y participación activa en la valoración del aporte específico de las redes socioeducativas en las comunidades y ecosistemas donde se desenvuelven.

Bajo esta mirada, el investigador asume el rol de facilitador de un proceso de generación de conocimiento colegiado, en un marco colaborativo y en una dinámica de corresponsabilidad. Destacamos la necesidad de involucrarse humana y profesionalmente con sus problemáticas, sus proyectos, sus triunfos y sus dificultades y, junto a ellos, levantar evidencias que permitan facilitar la implementación de una cultura transformadora a partir de una evaluación participativa, holística y de empoderamiento social.

Este enfoque de evaluación participativa la estamos concretando en un proyecto desarrollado con la Federación para la Promoción del Desarrollo Comunitario “OIKIA”. Hasta la fecha, OIKIA se ha involucrado en la gestación, negociación de conceptos claves, selección de instrumentos, participantes y mecanismos de trabajo que apuntan, en su conjunto, al empoderamiento ciudadano desde un proceso de generación de conocimiento con el apoyo de los investigadores facilitadores (Vasilachis, 2014). Se trata de un examen en profundidad de las acciones de los centros socioeducativos que participan de una investigación que busca producir conocimiento generalizable y, esperamos, transferible a partir de preguntas causales tales como ¿Qué generan los programas o acciones de los centros? ¿Qué y por qué funciona o no funciona? ¿Cómo se involucran los actores? y ¿Cómo se comunican los resultados, las acciones y los programas?, entre otros. Con este proyecto esperamos validar una propuesta metodológica de evaluación participativa ajustada al fenómeno emergente de las redes de acción socioeducativa.

Conclusiones

La globalización económica impone un ritmo y un estilo de relaciones sociales que, en algunos casos, contribuye al individualismo y a la deshumanización de la vida comunitaria.

Las entidades socioeducativas de base territorial, contribuyen en la mantención, desarrollo y enriquecimiento del capital cultural y capital social de las personas que participan en ellas, lo que genera a su vez un mayor empoderamiento social de trascendencia ciudadana y política que ayuda a frenar o encauzar las problemáticas surgidas en un mundo globalizado. Para su estudio proponemos una mirada participativa, cualitativa sustentada en la idea de la “Epistemología del Sujeto Conocido”.

Bajo nuestro punto de vista, el trabajo investigativo dialógico promueve el desarrollo de un marco conceptual en conjunto con los sujetos conocidos, lo que supone la apertura de espacios a otras investigaciones que desafían no solo a los que la diseñan, sino que también a todos los que se involucran con ella. Es una forma de comprender y explicar cabalmente como son sus contextos, el valor de sus intervenciones y fortalecer con ello sus futuros proyectos.

Quedarán pendientes algunos desafíos, como realizar una investigación de estas características desde la perspectiva de género o centrada en grupos vulnerables específicos, como los son emigrantes, refugiados o las personas de edad mayor, entre otros. Esperamos en un futuro, participar en ellos.

Referencias

- Bauman, Z. (2017). *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1983). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Sevilla, España: Ed. Desclée.
- Byung-Chul, H (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Ed. Herder.
- Byung-Chul, H (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, España: Ed. Herder.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J., & Riera, J. (2017). Projectes d’innovació educativa comunitària: ingredients d’èxit i reptes.

OCDE (2019). *Bajo presión: la reducción de la clase media*. Recuperado de <http://www.oecd.org/social/under-pressure-the-squeezed-middle-class-689afed1-en.ht>

Miller, G. & Jæger, B. (2011). Organizational innovation in the creation of new Methods for retaining young people in education. Innovation in public service - a nordic cooperation- . Lillehammer Folkhighschool, Karlstad University, Roskilde University. Roskilde, Dinamarca.

Putnam, R. (2003). *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona, España: Ed. Círculo de Lectores.

Vasilachis, I. (coord.) (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España. Ed Gedisa S.A.

8. La radio Comunitaria como medio para impulsar la participación de la comunidad y la inclusión social.

Israel Alonso, UPV/EHU, israel.alonso@ehu.eus

Nekane Beloki, UPV/EHU, nekane.beloki@ehu.eus

Leire Darretxe, UPV/EHU, leire.darretxe@ehu.eus

Begoña Martínez, UPV/EHU, begona.martinez@ehu.eus

Monike Gezuraga, UPV/EHU, monike.gezuraga@ehu.eus

Gorka Roman, UPV/EHU, Gorka.roman@ehu.eus

Naiara Bersategui, UPV/EHU, naiara.berasategi@ehu.eus

Palabras clave

Radio comunitaria, Investigación participativa, Inclusión socioeducativa, Comunidad, Participación, Democratización.

Introducción

Este Orogama de Radio Comunitaria se enmarca dentro del proyecto “Redes de innovación para la inclusión educativa y social: infancia vulnerable, servicios socioeducativos y familias” (EDU2015-68617-C4-2-R) (MINECO/FEDER, UE) que, a su vez, es parte de un proyecto compartido con las universidades de Vigo, Sevilla y Cantabria, titulado “Redes de innovación para la Inclusión educativa y social”.

En este marco nos pareció interesante trabajar en la puesta en marcha de un programa de Radio Comunitaria para potenciar una comunicación democrática, basada en el diálogo horizontal, que diera voz a todas las personas de una comunidad, independientemente de su situación de poder, género, edad, situación social, etc. En definitiva, según Navarro-Nicoletti y Aguirre (2018) las radios comunitarias son iniciativas que en el marco educativo visibilizan voces y demandas que han sido silenciadas y fortalecen las dinámicas sociales participativas (De la Noval, 2018).

Este proyecto se ha llevado a cabo desde octubre de 2018 hasta mayo de 2019.

Objetivo(s)

Entre otros, con este proyecto hemos tratado de responder a los siguientes objetivos:

- Recoger la voz de los distintos agentes educativos implicados en la mejora de la inclusión de la infancia en situación de desprotección leve y moderada.
- Recoger las principales aportaciones y dificultades encontradas al poner en marcha procesos de investigación participativa con los distintos agentes educativos.

Metodología

Nuestro planteamiento metodológico ha buscado en todo momento llevar a cabo Radio Comunitaria, Investigación participativa, Inclusión socioeducativa, Comunidad, Participación, Democratización.

Porque entendemos que la investigación comprometida con la inclusión social y educativa debe ser coherente con lo que dicho enfoque promulga (Murillo & Duk, 2018). Es decir, tiene que ser una investigación comprometida con: a) la lucha contra la exclusión (Parrilla, 2010, 2013); b) el cambio y la mejora socioeducativa (Parrilla, 2013; Parrilla, Raposo & Martínez, 2016); c) y participativa y colaborativa con las personas implicadas (Nind, 2014; Nind & Lewthwaite, 2018; Parrilla, 2013; Parrilla & Sierra, 2015; Parrilla, Raposo & Martínez, 2016); d) además, tiene que estar basada en la ética para romper las barreras a la inclusión (Nind, 2014; Messiou, 2017; Parrilla, 2010, 2013).

Teniendo en cuenta que la Radio Comunitaria tiene como base la participación activa de las personas y la democratización de la palabra, el proceso que hemos seguido en su preparación ha estado abierto a toda la comunidad y en todo momento ha fomentado la participación de diferentes agentes, especialmente, los niños, las niñas y personas jóvenes. Lo que ha supuesto un proceso de trabajo de 8 meses (octubre 2018-mayo 2019) en los que las tareas y las responsabilidades se han organizado y estructurado en diferentes niveles y momentos. En total, hemos contabilizado alrededor de 50 reuniones y/o sesiones de trabajo en las que han participado aproximadamente 125 personas.

Resultados

Tras el análisis realizado hemos podido comprobar que entre los aspectos clave que han potenciado la puesta en marcha de un proceso participativo y democrático destacan los siguientes: a) La importancia de no perder de vista la naturaleza inclusiva del proceso, b) establecer un liderazgo compartido, c) establecer un claro reparto de roles y responsabilidades, d) funcionar con mucha transparencia a lo largo de todo el proceso, e) respetar los tiempos para la creación de vínculos entre los y las participantes.

En cambio, entre aquellos aspectos que, de alguna manera, han dificultado la puesta en marcha de un proceso participativo y democrático hemos detectado los siguientes: a) dificultades en aunar los tiempos y exigencias de la universidad y la comunidad, b) las exigencias del comité de ética de la universidad.

Conclusiones

En definitiva, con este proyecto hemos podido constatar que “las radios libres son proyectos en los que, además de la participación ciudadana, están presentes otros objetivos como la cooperación, el apoyo y la realización de actividades socioculturales, solidarias y educativas con otras organizaciones y colectivos, fomentando puentes de comunicación entre la radio comunitaria y la sociedad ciudadana” (Peñafiel, 2014, p.304). Y que para que esto ocurra es fundamental tener siempre presente la finalidad inclusiva del proyecto, establecer un liderazgo compartido en el que todo el mundo asuma su rol y sus responsabilidades de una manera cooperativa y participativa, ser muy transparentes a lo largo de todo el proceso y respetar los tiempos.

En cuanto al impacto que ha tenido este proyecto, podemos concluir que un total de 125 personas han participado en su organización, tanto directa como indirectamente, sin contar a toda la gente que estaría vinculada a los proyectos tratados en el programa de radio, pero que no han participado en la organización.

A través de la señal online, se registró una audiencia continua de 850 personas y su seguimiento a través de las redes sociales (Facebook, IVOOX) fue también cuantitativamente muy importante.

Centrándonos en aspectos más cualitativos, cabe decir que este proyecto ha tenido también su repercusión en las relaciones de las y os participantes, más allá del programa de radio; ha sido una fuente de aprendizaje, tanto de contenidos, como de procedimientos actitudes y ha permitido acceder a ciertas personas y/o colectivos con los que no se había podido contactar hasta el momento.

Referencias

- De la Noval, L.A. (2018). La radio comunitaria en función del desarrollo. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 31-37.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Murillo, F.J. & Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (2), 11-13.
- Navarro-Nicoletti, F. & Aguirre, J.I. (2018). Una experiencia radial escolar y comunitaria en Pilcaniyeu, Río Negro, Argentina. *Universitas*, 28, 177-192.
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: Why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540.
- Nind, M. & Lewthwaite, S. (2018). Methods that teach: Developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-13.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista De Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 7-13.
- Parrilla, A. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Parrilla, A., Raposo, M., & Martínez, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción: Revista De Ciencias Humanas Y Sociales*, (12), 1166-1187.
- Peñafiel, C. (2014). La radio libre y comunitaria en España: un modelo social de comunicación alternativa. En M. Chaparro (Coord.). *Medios de proximidad: participación social y políticas públicas* (pp.291-308). Sevilla: IMEDEA/Luces de Gálipo.

9. Liderazgos colaborativos por la inclusión social y educativa en Asperones: dos claves para construir juntos.

David Herrera Pastor, Dpto. Teoría e Historia de la Educación y MIDE Universidad de Málaga, dvherrera@uma.es

Cristóbal Ruiz-Román, Dpto. Teoría e Historia de la Educación y MIDE Universidad de Málaga, xtobal@uma.es

Jesús Juárez Pérez-Cea, Dpto. Teoría e Historia de la Educación y MIDE Universidad de Málaga, juarez@uma.es

Lorena Molina Cuesta, Asociación Incide, lorenamolnacuesta@hotmail.com

Palabras clave

Liderazgos colaborativos, Trabajo en red, Exclusión, Pedagogía social, Sinergias socioeducativas.

Introducción

El presente artículo analiza un par de aspectos de los liderazgos colaborativos contruidos por una red de trabajo que lucha contra la situación de pobreza y exclusión extrema que sufre la población del barrio Asperones de Málaga. Un conjunto de, aproximadamente, mil personas, de etnia gitana en su mayoría, que viven en unas condiciones muy precarias y estigmatizadas, pero que luchan contra las pocas posibilidades que tienen de transformar su situación. La red de trabajo está conformada por agentes socioeducativos públicos y privados sin ánimo de lucro. El método de investigación utilizado ha sido el estudio de caso. Las principales técnicas de recogida de datos y fuentes de información han sido: grupos focales y entrevistas, realizadas a miembros de todos los colectivos vinculados (tanto habitantes del barrio de distintas edades como profesionales, estos últimos de distintos planos de responsabilidad). Así como observaciones etnográficas. Aquí se comparten algunos de los resultados y las conclusiones más destacadas, relativas a dos principios de la filosofía que impregna el estilo de liderazgo que han construido.

Objetivo(s)

El objetivo de esta comunicación es arrojar luz sobre algunas de las potencialidades que el trabajo en red puede plantear cuando se lidera de manera colaborativa: 1) El compromiso verdaderamente compartido a partir de una sensibilidad similar. Y 2) El paso del liderazgo Ego al liderazgo Eco.

Metodología

La investigación se plantea desde un enfoque interpretativo. Concretamente, se ha realizado un estudio de caso sobre el trabajo en red que se está llevando a cabo entre las distintas entidades que desarrollan algún tipo de labor sociopedagógica en el barrio (escuelas de infantil y primaria, servicios sociales y diversas asociaciones y ONG). Dichos datos se desprenden, principalmente, de 7 'Focus Groups', con representantes de, prácticamente, todos los colectivos vinculados con la labor que desarrolla dicha red, 54 entrevistas semiestructuradas,

realizadas de manera individual, aunque puntualmente también grupal (niños, adolescentes y jóvenes, familias, maestros, educadores, técnicos, responsables de servicios, etc.). Y 8 observaciones etnográficas (registradas audiovisualmente) sobre el entorno y varias acciones socioeducativas allí llevadas a cabo.

Resultados

Dos principios básicos del liderazgo colaborativo en la Red de Asperones.

1.- Mirada compartida para un compromiso compartido.

“Es verdad que estamos todo el día aquí y vemos mucho dolor” (Director del CEIP María de la O).

Como se puede apreciar, esta frase no se expresa en primera persona del singular. No dice “veo” mucho dolor, sino que dice “vemos” mucho dolor. Ante el hecho de ver dolor juntos surge una respuesta conjunta que posee una carga ética: “no [podemos] lavarnos las manos” (Directora Guardería) y mirar para otro lado. Por eso, el hecho de ver el dolor del otro es la simiente que torna en un compromiso de acción: “todo el mundo está más implicado” (Directora Guardería).

Como consecuencia de esta interpretación de la situación, emergen dos situaciones. Por un lado, sienten la necesidad de trascender la actuación individual y trabajar con otros colegas, emprendiendo iniciativas con otros agentes.

“También nos gusta ser dependientes, entonces decimos: ‘MIES [asociación que opera en el barrio] hazlo conmigo’, ‘Cáritas [ídem] júntate conmigo’ ” (Director del CEIP María de la O).

Y, por otro lado, comprenden que todos tienen algo valioso que aportar y que conjuntamente pueden hacer una mejor labor.

“Todos sumamos” (Maestro 1 del CEIP María de la O).

“Nosotros somos del culto [religión evangélica], pero el profesor de religión [católica] es muy apañado (...). Viene aquí con nosotros y hace mucho bien también a los jóvenes (...). ¿Me entiendes? Que no es que solo el culto es válido” (Vecino 1 de Los Asperones).

El espíritu del grupo emerge al percibir el dolor del otro y sentir la necesidad de otras fuerzas, sabiendo que colaborativamente se puede contribuir al desarrollo de una intervención más completa. A partir de este proceso surge un lema que se ha establecido entre los profesionales del barrio Asperones:

“La unión hace la fuerza (...). Todos para uno. Aquí vamos todos a una, aquí no son mis niños y sus niños, los niños son de todos” (Maestra 2 del CEIP María de la O).

La necesidad de *unir fuerzas* resulta medular a la hora de trabajar en red y de estimular los liderazgos colaborativos.

2.- Del Liderazgo Ego al Liderazgo Eco.

“Yo siempre digo que esto quiere ser un coro. Aquí no hay solistas (...) aquí cantamos todos” (Director del CEIP María de la O).

Esta metáfora sintetiza la esencia de los liderazgos colaborativos en el barrio. Fíjense que hablamos de liderazgos colaborativos también en plural, no en singular. El trabajo en red en Asperones no es liderado por un “solista” acompañado por “segundas voces”. Hay distintas voces y todas tienen la posibilidad de plantear iniciativas para realizar conjuntamente.

“Se hace un trabajo muy de coro. Cantamos a una con voces diferentes, porque somos diferentes. Pero no hay una voz cantante, o eso se pretende” (Director CEIP María de la O).

Se vuelve a poner de manifiesto que el “nosotros” está por encima del “yo”. Los liderazgos colaborativos requieren protagonismos compartidos por encima de individuales. Liderazgos que se van alternando y regulando en virtud de las necesidades comunes. Han de saber cuándo dar pasos adelante, pasos atrás o dejar espacio para que otros puedan tomar la iniciativa. En un coro no todas las voces son iguales, ni todas han de estar activas al mismo tiempo. Por el contrario, en su conjugación con sentido es donde se produce la melodía. Esto significa que cada miembro ha de entenderse como parte de un proyecto mayor, del que cada uno es un componente corresponsable. En el liderazgo colaborativo de Asperones hay distintos agentes que ejercen en distintos momentos y en distintos espacios su acción para que la actuación en red ofrezca un son y una armonía.

En virtud de ello, se puede advertir que el liderazgo colaborativo aquí estudiado no es un “Liderazgo Ego”, sino un “Liderazgo Eco”, que como la propia palabra indica, comprende la complejidad del ecosistema en el que se encuentra, busca la sinergia entre sus elementos y procura ser ecológico persiguiendo la eficiencia.

Conclusiones

La construcción de una identidad colectiva en relación al proyecto común, donde el “nosotros” prime sobre el “yo”, involucra en mayor grado a los distintos actores. El proyecto prevalece sobre los intereses particulares.

El liderazgo eco tiene mayor capacidad de transformación que el liderazgo ego, ya que aúna esfuerzos y busca la coordinación y el equilibrio entre las distintas acciones. Esto resulta de vital importancia, particularmente para situaciones de marginación, donde se multiplica la necesidad de una lucha compartida. Cualquier proceso de cambio es más sostenible si es sistémico, holístico e integrador.

Reconocer la importancia de la sinergia colaborativa fortalece al grupo. Su potencial reside en una mirada y un compromiso compartido donde el liderazgo recae en la fuerza del conjunto.

Referencias

Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Revista Padres y Maestros* 361: 23-27. doi: 10.14422/pym.i361.y2015.004

- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School leadership and management* 34 (5): 553-571. doi: 10.1080/13632434.2014.928680
- Civis, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1* 18 (1): 213-236. doi:10.5944/educxx1.18.1.12318
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Luhmann, N. (1979). *Trust and Power*. Chichester: Wiley.
- Miller, P. (2017). Liderazgo de intermediación en entornos complejos: prácticas cotidianas en las principales organizaciones”. En J. Longás & J. Riera (eds.), Congreso Internacional Infancia, pobreza y éxito educativo. Acción socioeducativa en red, 41-52. Barcelona: Fundació Blanquerna. Obra Social La Caixa.
- Ruiz-Román, C., Calderón, I. y Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 29: 129-141. doi:10.SE7179/PSRI_2017.29.09
- Ruiz-Román, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 22 (3): 453-474. doi: 10.30827/profesorado.v22i3.8011
- Ruiz-Román, C., Juárez, J. and Molina, L. (2019) ‘Facing adversity together by looking beyond ability: an approach to resilience among at-risk children and youth’, *European Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2019.1570084
- Sennet, R. (2012). *Juntos: Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Úcar, X. y Ruiz-Román, C. (2017). Aprendizajes, reflexiones, preguntas y retos. En J. Longás & J. Riera (eds.), Congreso Internacional Infancia, pobreza y éxito educativo. Acción socioeducativa en red, 287-295. Barcelona: Fundació Blanquerna. Obra Social La Caixa.

10. La participación infantil en centros educativos de Cataluña desde la perspectiva de la dirección escolar.

Laura García Raga, Universitat de Valencia. Laura.Garcia@uv.es

Maria Carme Boqué Torremorell, Universitat Ramon Llull, MariaCarmeBT@blanquerna.url.edu

Montserrat Alguacil De Nicolás, Universitat Ramon Llull, MontserratAN@blanquerna.url.edu

Palabras clave

Participación, Derechos Del Niño, Escuela Infantil, Escuela Primaria, Dirección Escolar.

Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) enfatiza que los niños y las niñas tienen los mismos derechos que los adultos, reflejando, como nos indican Alfageme, Cantos y Martínez (2003) “una nueva imagen de la infancia que indudablemente tiene un valor histórico, social y político trascendental pues nos invita a evitar presencias subordinadas de la infancia en la vida social” (p. 34). Entre los cuatro principios resaltados, la participación se presenta como relevante junto con la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a la vida y la supervivencia y de desarrollo.

Y es que son numerosos los beneficios de la participación infantil, tal y como señalan diversos autores. Concretamente, Martínez Muñoz y Martínez Ten (2000) afirman que los niños y las niñas que no pueden participar en su entorno se muestran más dependientes, conformistas, sin iniciativa y espíritu crítico, inseguros, temerosos, desconocedores de sus derechos, poco participativos y socialmente invisibles. En cambio, quienes participan manifiestan autonomía, creatividad, iniciativa, decisión, tolerancia al error, capacidad crítica, sociabilidad, habilidades comunicativas, valores democráticos, capacidad de reivindicar los propios derechos y compromiso social.

Centrándonos en la escuela, esta institución se caracteriza por acoger a toda la población infantil durante un largo periodo de tiempo y, por tanto, es un espacio idóneo de convivencia, debate, negociación y decisión. Desde esta perspectiva, analizar las oportunidades que la escuela ofrece al alumnado para que pueda intervenir activamente en los asuntos que le afectan personalmente y como colectivo resultan relevantes para su preparación democrática.

En este contexto, se sitúa el trabajo presentado, centrado en analizar la participación infantil en centros educativos de Cataluña desde las percepciones de la dirección escolar. Nos interesa su perspectiva porque tienen una visión de conjunto tanto en el ámbito organizativo, como en el pedagógico o en el social. Obviamente, se trata tan sólo de una percepción subjetiva, pero que, en su conjunto, puede ofrecer un retrato bastante nítido del estado general de la participación infantil en las escuelas. Ahora bien, cabe indicar que este texto forma parte de una investigación más amplia que, subvencionada por la Generalitat de Catalunya, ha analizado el estado de la participación infantil a partir de diferentes audiencias y con el propósito de ofrecer recomendaciones y elaborar una guía (Boqué, Alguacil, García-Raga y Pañellas, 2019).

Objetivo(s)

- Conocer la valoración que la dirección escolar de 684 centros educativos de Cataluña otorga al alcance de la participación del alumnado en sus centros
- Analizar los grados de participación del alumnado en los centros educativos desde la perspectiva de la dirección escolar
- Detectar prácticas participativas del alumnado en sus centros educativos más frecuentes según la dirección escolar

Metodología

La población está constituida por todos los directores de los centros de educación infantil y primaria de Cataluña, en total 2.378. A todos ellos se les envió cuestionario, si bien decidieron responder y, por tanto, participar en el estudio 684 directores. Para el logro de los objetivos planteados, se elaboró un cuestionario ad hoc, que fue sometido al juicio de 6 expertos, en función de los criterios de univocidad, pertinencia e importancia. A partir de las valoraciones aportadas e indicaciones, se confeccionó el instrumento final. El cuestionario cuenta con 17 ítems, si bien aquí nos centraremos únicamente en cinco, referidos a la dimensión de “prácticas participativas democráticas”. En cada uno de estos ítems, las respuestas múltiples se pueden agrupar en cuatro grados de participación: aceptar como sujeto pasivo, es decir tomar parte en una propuesta ya organizada (A); opinar, es decir, expresar el propio punto de vista sobre cuestiones diversas (O); decidir, consistente en elegir una vía de acción de acuerdo a los propios intereses (D), e incidir, que se refiere a intervenir significativamente en el funcionamiento del centro (I).

El procedimiento de análisis cuantitativo de datos se ha efectuado con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 24, realizándose un estudio descriptivo de los datos recogidos.

Resultados

Una lectura global de las respuestas indica que los niños no sólo opinan en clase (34,0%), sino que toman decisiones cuando trabajan en grupo (78,46%), en relación a la convivencia en el centro (51,3%) o cuando votan las propias propuestas (40,81%). Además, la posibilidad de influir en el centro se hace patente cuando se afirma que los niños pueden reivindicar y defender los propios intereses (63%). Con un nivel de respuesta mucho menor se indica que el alumnado asiste a las reuniones familia-escuela (14,35%) y, todavía en menor proporción, participa en la selección de materiales didácticos (5,94%) o excursiones propuestas por los docentes (3,62%). En cuestiones referentes a los contenidos de aprendizaje, el 21,45% opina que el alumnado sí participa, si bien únicamente el 9,42% afirma que colaboran en campañas organizadas por la escuela.

No obstante, las modalidades de participación menos extendidas son: “organizar el trabajo del aula”, con una puntuación que supera mínimamente el 5% y, de manera casi anecdótica “asistir a las reuniones de evaluación”, que obtiene una única respuesta (0,15%).

Por otra parte, resulta interesante que “votar las propuestas que formulan los niños” es una opción marcada por casi la mitad de los directores (41,22%), indicando que el alumnado puede proponer y decidir. Asimismo, hay una proporción de directores y directoras que afirman que el alumnado evalúa el funcionamiento del centro (17,25%) y puede tomar

decisiones sobre aspectos organizativos (10, 23%), ambas modalidades de participación referidas a incidir.

Por tanto, los resultados reflejan que las diferentes tipologías o grados de participación infantil están presentes en la escuela de infantil y primaria, indicando una evolución desde la participación simbólica o aparente (minoritaria) hacia opinar y decidir (mayoritarias) y, también, incidir.

Conclusiones

El colectivo infantil es incorporado como socio en la gobernanza del centro, si bien todavía queda un camino por recorrer. Sin duda, para el adecuado desarrollo de una escuela democrática, resulta fundamental la participación de todos y cada uno de los sectores de la comunidad educativa, pero la participación del alumnado se percibe como restringida.

Lo cierto es que el grado de participación referido a incidir en el funcionamiento es el menos reconocido. Sin embargo, cabe resaltar que más de las tres cuartas partes de las direcciones escolares señalan que los niños y las niñas deciden en aspectos de aprendizaje (trabajo colaborativo), convivencia (elaboración de normas) y funcionamiento (votación de propuestas), con lo que puede decirse que se confía en las capacidades del alumnado, tal y como ya destacaba en un estudio de UNICEF (2003).

Asimismo, resulta positivo que, en cuanto a las modalidades de participación más extendidas en el aula, se destacaba el trabajo colaborativo, con lo que puede decirse que a los centros educativos les interesa que los niños y niñas aprendan los unos con los otros.

En definitiva, resulta necesario potenciar la implicación del alumnado para ir hacia la participación genuina. Si una sociedad apuesta firmemente por ser democrática requiere de la participación activa y crítica de todas las personas que la conforman y la escuela debe preparar esa participación ciudadana sentando las bases teóricas y ofreciendo instrumentos prácticos que permitan la experimentación en el espacio y tiempo escolar (García Pérez, 2009). Resulta interesante aprovechar la originalidad y características propias del pensamiento y cultura infantil para renovar las formas tradicionales de distribución y ejercicio del poder hacia mecanismos genuinos de democracia directa. De esta manera, se trata de dar a los niños la posibilidad de participar de su manera para experimentar la propia capacidad de incidir en el mundo y no sólo lo hereden.

Referencias

- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de la Infancia.
- Boqué, M. C. (Coord), Alguacil, M.; García-Raga, L. & Pañellas, M. (2019). *Guía de participación infantil*. Barcelona: Octaedro
- García Pérez, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela de siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5-10.
- Martínez Muñoz, M. & Martínez Ten, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en:
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF. (2003). The state of the world's children 2003. Disponible en:
<http://www.UNICEF.org/sowc/archive/ENGLISH/The%20State%20of%20the%20World's%20Children%202003.pdf>

11. Liderazgo distribuido y la teoría de la actividad: una aproximación conceptual.

Luis V Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, lvamador@upo.es

M- Victoria Pérez de Guzmán Puya, Universidad Pablo de Olavide,

Ingrid de Valle García Carreño, Universidad Pablo de Olavide,

Francisco Mateos Claros, Universidad de Granada

Palabras clave

Liderazgo distribuido, Teoría de la actividad, Cognición distribuida, Equipos de trabajo.

Introducción

El propósito de este estudio es revisar los antecedentes, fundamentos conceptuales, características y estudios de Gronn sobre el Liderazgo Distribuido (LD), la teoría de la Actividad (TA) y los equipos de trabajo (ET). Se discute como el LD puede influir favorablemente en el desempeño de los ET. Gronn (2002) y Spillane *et al.*, (2004) resaltan por sus dos conceptos fundamentales de LD: (i) distribución cognitiva y (ii) TA. La primera simboliza el conocimiento humano y la experiencia, unida al contexto físico, social y cultural en el que se relaciona. La segunda, TA se considera la forma en que la actividad humana es a su vez activada y restringida por factores individuales, materiales, culturales y sociales. Sobre ambas teorías se desarrollan una perspectiva del LD en las escuelas, como un marco para estudiar la práctica del liderazgo distribuido, argumentando que el mismo está constituido por la interacción de los líderes de las escuelas, sus seguidores y el entorno. Surge la inquietud de ¿cómo deben ser liderados los equipos de trabajo a fin de que éstos contribuyan al cumplimiento de los objetivos organizacionales?

Objetivo(s)

Se busca revisar las características de la Teoría de la Actividad en el Liderazgo Distribuido (LD) y como pueden constituir una alternativa viable para las escuelas, describiéndose los antecedentes y fundamentos conceptuales que sustentan la propuesta de Gronn (2002), y su efecto en los equipos de trabajo (ET).

Argumentación

Gronn, Spillane y el concepto del Liderazgo Distribuido

El enfoque que desarrolla Gronn (2002) acerca del concepto de LD tiene varios aspectos: (i) es una herramienta analítica, (ii) es un fenómeno creciente presente a través de la organización, (iii) posee variedad de formas y, (iv) jerarquías. Gronn determina que el poder de los subordinados se mantiene dentro de los límites determinados por sus superiores y también pueden estar presentes en grupos y organizaciones en donde las relaciones son iguales. Por otra parte, Spillane (2012) afirma que “el liderazgo surge en las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como una función o rol individual”. En este sentido, él propone analizar el liderazgo desde cuatro componentes: (i) la práctica del

liderazgo, (ii) las interacciones que generan el liderazgo en la práctica, (iii) las situaciones que son a su vez producto de dichas interacciones y (iv) el aspecto organizacional o estructural (*the leader plus aspect*), que es la ideadisposición estructural de la escuela que posibilita las interacciones y la práctica misma del liderazgo.

Antecedentes de la Teoría de la Actividad

La TA se destaca por tener un marco conceptual en el que se enuncian nuevas unidades de análisis que asocian al sujeto y su medio sociocultural. Una de estas unidades es la actividad, de Leontiev a finales de los años 70 y reformulada por Engeström (2000). Leontiev (1981), desarrolla el sistema de actividad como una unidad básica para analizar los procesos psicológicos, sociales, culturales como un todo, así como de los sujetos en forma individual. Históricamente la TA se destaca por estar mediados por herramientas, ser dialécticamente estructurados y analizarse desde la perspectiva de la relación entre los participantes y las herramientas utilizadas. Leontiev (1981) señala que un sistema de actividad no resulta de la sumatoria de las reacciones entre los individuos, sino que se configura como un sistema con su propia estructura, sus procesos internos y desarrollo particular. Según Engeström (2001) la unidad de análisis no resulta del trabajo individual, sino de la relación entre las personas que lo conforman. Es importante señalar el aporte de Larripa y Erausquin (2008), de cómo la actividad histórico-cultural ha evolucionado, en tres etapas. (i). La idea de mediación cultural, se produce una tríada: objeto, sujeto y artefacto mediador, rompiéndose el dualismo cartesiano de individuo y sociedad. Para entender al individuo no se puede prescindir de entender su medio cultural. (ii). Los trabajos de Leontiev (1981) permiten centrarse en la actividad colectiva. En ese contexto Engeström (2001) señala que la actividad es una formación colectiva que responde a una compleja estructura mediadora. Es así como la comunidad, las reglas y la división del trabajo posibilitan el análisis de sus interacciones y de los sistemas de actividad a un nivel macro que considera lo colectivo y la comunidad, sin concentrarse sólo en el individuo. (iii). Engeström (2001), en la última etapa, desarrolla el análisis de los procesos de aprendizaje interorganizacionales, sus tensiones, contradicciones, negociaciones y luchas entre los objetivos y las percepciones de los miembros de estos sistemas.

Groon y la Teoría de la Actividad

Groon (2002) se basa en Engeström (2000), para analizar el LD. Enfatiza la actividad realizada en conjunto, la centralidad de la división del trabajo, la fluidez de las relaciones y los grupos de trabajo, los grados de libertad abierta a actores sociales y la dinámica interna del sistema de actividad que permite la transformación a través de pequeños cambios. Groon define a la TA como aquella que describe la vida social como un proceso de relaciones en constante movimiento entre las tecnologías, la naturaleza, las ideas (conceptos), personas y comunidades. Su foco de acción pasa de una persona a otra de acuerdo con el contexto social y medioambiental y con el flujo de acción dentro de éste. En efecto, un individuo puede iniciar el cambio, en conjunto con otros que lo siguen, le contribuyen, aportan o lo alteran de varias

formas. Sus acciones tienen un efecto hacia atrás y alteran las condiciones, relaciones, reglas, etc. de ese contexto. En síntesis, el flujo de la actividad incluye la circulación de la iniciativa.

La Teoría de la Actividad en los equipos de trabajo y su efectividad a través del Liderazgo Distribuido

El trabajo cooperativo como un proceso permite a los miembros alcanzar resultados extraordinarios. Un equipo tiene propósitos comunes en donde los miembros pueden desarrollar relaciones mutuas y efectivas para alcanzar los objetivos y las metas del equipo. Dentro de las prácticas más exitosas en la gestión del talento humano se tiene los ET auto dirigidos, en donde la toma de decisiones sea descentralizada. En el ámbito del LD destaca Gronn que el ET se caracteriza por compartir los valores de la organización, poseer una dirección clara y un LD que les permita gestionar las relaciones en su interior, concentrar esfuerzos y lograr una gestión eficaz de sus recursos para el logro de objetivos. En las organizaciones públicas el LD es ejercido por aquellas personas de la organización que han logrado construir alianzas, apoyo, sistemas y culturas colaborativas para el trabajo interinstitucional. El LD está disperso en toda la organización y que éste surgió como resultado de alianzas, trabajo en equipo, colaboración y estructuras organizacionales más planas. (Harris & Chapman, 2002).

Conclusiones

En el trabajo se recurre a la TA de Engeström, Gronn (2002) define el LD como una “influencia emergente relacionada con el trabajo”. Un asunto clave es el argumento de que el LD distribuido es empírico. Gronn (2006) desarrolla el concepto de LD como una herramienta analítica y lo aborda como un fenómeno creciente que está presente a través de la organización y toma variedad de formas, las cuales pueden ser establecidas por jerarquías, en donde el poder de los subordinados se mantiene dentro de los límites determinados por sus superiores y también pueden estar presentes en grupos y organizaciones en donde las relaciones son iguales. Esta comunicación inicia el debate con el planteamiento de que las condiciones, que actualmente se viven dentro de las escuelas, así como los requerimientos en la sociedad de cambio, han hecho necesario la instauración liderazgos emergentes. El LD parece ser una alternativa viable, representa un nuevo desarrollo que debe ser considerado en función del capital humano colectivo, trabajo en equipo y aprendizaje organizacional.

Referencias

- Engestrom, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.
- Gronn, P. (2002), Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2006). The significance of distributed leadership. *Educational Leadership Research*, 7, 160-172.

- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13.
- Larripa, M., y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de investigaciones*, 15.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*, La Habana, Ed. *Pueblo y Educación*.
- Spillane, J. (2012). *Distributed leadership* (Vol. 4). John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.

12. NetEdu Project: validación del modelo de análisis de redes socioeducativas.

Mireia Civís Zaragoza, FPCEE Blanquerna-Universidad Ramon Llull, mireiacz@blanquerna.url.edu

Jordi Díaz Gibson, FPCEE Blanquerna-Universidad Ramon Llull, Jorgedg@blanquerna.url.edu

Jordi Longás Mayayo, FPCEE Blanquerna-Universidad Ramon Llull, Jordilm@blanquerna.url.edu

Palabras clave

Redes Socioeducativas, Trabajo en red, Capital Social, Liderazgo Educativo.

Introducción

La naturaleza compleja e interdependiente de los retos socioeducativos presentes requiere un enfoque sistémico y la innovación en educación se configura cada vez más como un proceso de colaboración entre múltiples actores (Eggers & Singh, 2009; Nambisan, 2008). La idea de ecosistema nos remite a interconexiones entre actores educativos que incluyen interdependencias internas –entre profesionales y agentes dentro de una organización– y externas –entre organizaciones en la comunidad, como escuelas, entidades extraescolares, servicios sociales, familias, universidades, empresas, etc.- (Civís et al., 2018). Los ecosistemas educativos lo son en tanto que sistemas de relaciones entre los actores educativos de una organización, barrio o comunidad, incluyendo a los agentes educativos formales, no formales e informales. Así, el ecosistema viene determinado tanto por el tipo de actores como por el tipo de relaciones sociales existentes entre ellos.

El resultado de diversos estudios realizados por los autores a lo largo de las últimas 2 décadas pone de manifiesto la importancia de la dimensión relacional en las mencionadas redes socioeducativas, algo que no por ser obvio se identifica como consolidado (Díaz-Gibson, Civís & Guardia, 2013; Díaz-Gibson et al. 2017; Civís et al., 2018).

Es en este contexto que en 2015 nace NetEduProject (www.neteduproject.org), un proyecto realizado con la colaboración de investigadores y profesionales del ámbito socioeducativo de 12 países del mundo que se desarrolla a través de una plataforma web de alcance internacional orientada a los equipos de liderazgo de redes socioeducativas. La plataforma ayuda a mejorar sus resultados a través del incremento de la colaboración y la innovación. De este modo, se acompaña a los equipos que lideran las organizaciones en el desarrollo de ecosistemas educativos inclusivos, colaborativos e innovadores en el ámbito local.

Con este objetivo principal, NetEduProject pone a disposición de los usuarios la herramienta NetEdu Tool dirigida a evaluar e impulsar la colaboración y la co-creación de los actores educativos y sociales de un territorio, contribuyendo al desarrollo de ecosistemas inclusivos, colaborativos e innovadores que contribuyan a mejorar los resultados educativos y potencian el capital social de la comunidad. NetEdu Tool consiste en un cuestionario validado que responden todos los miembros de la red. El cuestionario presenta 32 preguntas de respuesta en escala, divididas en tres secciones: *Individual*, *Proyecto Educativo Comunitario* y *Liderazgo*, con la posibilidad de escribir comentarios específicos al final. Una vez respondido éste, la

plataforma realiza una diagnosis del ecosistema midiendo el rendimiento de la red socioeducativa en base a su capacidad de colaboración e innovación.

En este contexto, y a pesar de que se constata un buen nivel de satisfacción con la herramienta (Díaz-Gibson, Civís & López, 2017; Civís et al., 2018), nos planteamos introducir una mejora sustancial en la misma. Hasta el momento, ésta nos permite obtener una “fotografía” del estado de la cuestión de cada red analizada, se pueden obtener distintas mediciones a través del tiempo observando su evolución y se pueden comunicar y compartir resultados. Sin embargo, la vocación trasformadora del proyecto nos conduce a plantearnos cómo podemos incidir en la mejora de estas organizaciones más allá de facilitarles datos valorativos. Y es en este punto que trabajamos en la ampliación de la NetEdu Tool a través de un tutorial personalizado para acompañar la mejora de cada proyecto autoanalizado. Concretamente, la propuesta consiste en facilitar una serie de microestrategias a modo de estrategias puntuales sugeridas que se vinculan a cada ítem valorado. Así, si el proyecto obtiene una baja puntuación en alguna dimensión se le facilitan consejos concretos para mejorar su puntos débiles. A continuación, y dado que el proceso de introducción de microestrategias supone también una revisión teórica del modelo, procedemos a una nueva validación estadística para reconfirmar la validez de la herramienta en su nuevo formato.

Objetivo(s)

Validar teóricamente y estadísticamente el modelo de evaluación del NetEdu Project: la herramienta NetEdu Tool.

Metodología

La metodología ha seguido dos fases:

1. Validación teórica a partir de la constitución de un panel de 6 jueces expertos que han validado la utilidad de la herramienta de evaluación, el conjunto de microestrategias que se proponen para mejorar en cada una de las dimensiones analizadas por el cuestionario (colaboración, transversalidad, horizontalidad, corresponsabilidad, innovación y confianza) así como han contribuido al diseño de comunicación de resultados. Más específicamente los expertos valoran la utilidad de la herramienta teniendo en cuenta su experiencia en la gestión y liderazgo de redes, la inteligibilidad de las microestrategias, la consistencia de las microestrategia con el correspondiente ítem del cuestionario, la consistencia de la microestrategia con la dimensión a la que pertenece, y la necesidad de añadir (o bien reformular) una o más microestrategias que puedan mejorar la acción planteada en el ítem y la dimensión a la que se refiere. Los resultados són discutidos en una reunión de contraste llegando a consensos.
2. Validación estadística de los factores a partir de la respuesta de una muestra de 166 redes en la que han participado 3000 profesionales a los que se les ha administrado el cuestionario on line. Se realiza en primer lugar un análisis factorial exploratorio y en segundo un confirmatorio con el objetivo de obtener una distribución robusta y fiable para el análisis de redes socioeducativas en España.

Resultados

Los resultados de la validación teórica han reportado información respecto la herramienta en su conjunto y su capacidad comunicativa. Así mismo, y de modo más pormenorizado, aportan <<feedback>> respecto la inteligibilidad de las microestrategias, la consistencia de las microestrategias en relación al ítem y a la dimensión, y la necesidad de reformular algunas microestrategias.

Los resultados de la validación estadística reagrupan los ítems en 4 factores eliminando los ítems 11 y 19, y mostrando una fiabilidad de los ítems por encima de 0.8. Los cuatro factores responden al desarrollo de la colaboración, la horizontalidad, la participación y la transversalidad.

Conclusiones

Los resultados han subrayado el valor de una herramienta de autoevaluación y evaluación participativa de fácil uso y poco habitual. En este sentido el modelo validado pasa a organizarse entorno a 4 constructos: la colaboración, la horizontalidad, la participación y la transversalidad.

Por otro lado la validación teórica incorpora las siguientes mejoras:

- Se incluyen instrucciones clarificadoras respecto a quién gestiona el cuestionario, quién tiene que responder el cuestionario y cómo se obtendrán orientaciones para mejorar la red.
- Los resultados se presentan en 4 pestañas:
 - 1a: porcentajes obtenidos por los miembros en cada una de las dimensiones de la herramienta
 - 2a: visión detallada de los porcentajes que ha obtenido cada uno de los ítems que aparecen en el cuestionario
 - 3a: focalización en los 2 ítems en los que el proyecto es especialmente fuerte y en los 2 más débiles.
 - 4a: se presentan las microestrategias en relación a los dos ítems que han obtenido una puntuación más baja. Se informa que cada una de las microestrategias podrá puntuarse a través de un sistema de estrellas (1 a 5) a la par que se podrá consultar las valoraciones de otros usuarios.

Finalmente, la validación empírica mediante el análisis estadístico nos presenta un modelo final de 30 ítems divididos en 4 factores, que presentan una alta fiabilidad y por tanto, suponen una herramienta válida para ahondar en la evaluación del trabajo en red en el marco de las redes socioeducativas en España. En un futuro próximo se pretende repetir dicho análisis y ampliar el uso de la herramienta a redes socioeducativas de todo el país.

Referencias

Civís, M; Díaz-Gibson, J., Longás, J., Riera, J., & Fontanet, A. (2018). NetEduProject: avances en la herramienta de análisis "LIC" para la mejora de los ecosistemas educativos. *En Congreso Internacional – XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: "Pedagogía social, investigación y familias"* (200-203). Palma de Mallorca.

- Díaz-Gibson, J., Civís, M. & Guàrdia, J. (2013). Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change. *School Leadership & Management*, 34(2), 179-200.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, J., Longás, J., & Riera, J. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., López, S. (2017). NetEduProject: redes, colaboración y comunidad. *En 1er Congreso internacional infancia, pobreza y éxito educativo: acción socioeducativa en red*. Madrid
- Eggers, W. D., & Singh, S. K. (2009). *The Public Innovator's Playbook: Nurturing bold ideas in government*. Harvard: Ash Institute. Nambisan, 2008
- Nambisan, S. (2008). *Transforming Government Through Collaborative Innovation*. Washington DC: IBM Center for the Business of Government.

13. La cooperación entre el sector público, la iniciativa social y la universidad en la atención a jóvenes del sistema de protección: Proyecto EVAP (Evaluación de la Autonomía Personal).

Miguel Melendro, Grupo de investigación TABA International Research, UNED, mmelendro@edu.uned.es

María Teresa Montes Aguilera, Centros de Acogimiento Residencial D.G. de Infancia, Familias y Natalidad de la Comunidad de Madrid, teresa.montes@madrid.org

Amparo Olmedilla Ramos, Centros de Acogimiento Residencial D.G. de Infancia, Familias y Natalidad de la Comunidad de Madrid, amparo.olmedilla@madrid.org

Ildfonso Perojo Pérez, Fundación ISOS, ildefonso.perojo@opcion3.es

Teresita Bernal Romero, Universidad Santo Tomás. Grupo de investigación Psicología, Ciclo, Vital y Derechos, teresitabernal@usantotomas.edu.co

Palabras clave

Jóvenes, Autonomía, Investigación, Transferencia, Educación, Sistema de protección.

Introducción

El proyecto EVAP (Evaluación de la Autonomía Personal) se creó con la finalidad de dar soporte, desde el ámbito científico e investigador, a la evaluación del Plan de Preparación para la Vida Autónoma de los Jóvenes en acogimiento residencial de la Comunidad de Madrid (16-21 años). Fue diseñado por el Grupo *TABA International Research*, de la UNED, que lo está desarrollando de forma colaborativa con diferentes entidades públicas y de la iniciativa social (Dirección General de Infancia, Familias y Natalidad de la Comunidad de Madrid, Fundación ISOS, Opción 3 S.C., FAD, Fundación SM). Sus actividades, financiadas por las instituciones y entidades mencionadas, se iniciaron en 2015 y continuarán hasta 2022. En diciembre de 2019 finalizará su primera fase de implementación, periodo al que alude esta comunicación.

Contexto y necesidades que atiende

En el año 2017 se contabilizaron 17.527 acogimientos residenciales en España, 21 por cada diez mil personas menores de 18 años. En la Comunidad de Madrid, en ese mismo periodo, se produjeron 1.612 acogimientos residenciales, lo que supone 1,93 por cada diez mil personas menores de 18 años de la Comunidad. De ellos, una gran mayoría (48,8% en Madrid) tiene entre 15 y 17 años, y en torno al 10% egresa del sistema de protección cada año al cumplir la mayoría de edad. (MSCBS, 2017).

Si bien la mayoría de las investigaciones inciden sobre las dificultades a las que han de enfrentarse los egresados de los sistemas de protección para establecer una vida adulta, autónoma e independiente, entre ellas el bajo nivel formativo, la precariedad laboral, parentalidad temprana o pérdida de la vivienda, entre otras, es cierto también que en algunos de estos estudios se constata una tendencia hacia mayores índices de inclusión social si los jóvenes cuentan con algunos apoyos antes y después de su proceso de tutela.

De ahí la necesidad de diseñar y poner en práctica planes a medio y largo plazo que atiendan esa necesidad de preparación y apoyo de los jóvenes egresados de los sistemas de protección en su tránsito a la vida adulta.

Fundamentación

De forma simultánea y, en muchas ocasiones, a partir de las investigaciones realizadas, se han venido desarrollando normativas nacionales que regulan tanto la necesidad de desarrollar programas de autonomía antes de la mayoría de edad de los jóvenes del sistema de protección, como de establecer recursos específicos para esta población a partir de su egreso del sistema. Así ha ocurrido con leyes federales como “Foster Care Independence Act” (1999) y “Fostering Connections to Success and Increasing Adoptions Act” (2008) en EEUU, las leyes estatales Children Living Care Act (2000) y Care Leavers Regulations (2010) en U.K. o la Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia (2015), en España.

En concreto ésta última contempla en su articulado referencias a la necesidad de que las Entidades Públicas dispongan de programas y recursos destinados al apoyo y orientación de quienes, estando en acogimiento, alcancen la mayoría de edad y queden fuera del sistema de protección (Art. 11.4), así como programas de preparación para la vida independiente dirigidos a los jóvenes que estén bajo una medida de protección, particularmente en acogimiento residencial. (Art. 22. Bis.)

Una serie de investigaciones tuvieron, a principios de los años dos mil, una repercusión importante en la creación de programas nacionales y en el desarrollo legislativo sobre esta cuestión. Las investigaciones de Courtney en EEUU, las de Stein y Dixon en U.K., Goyette en Canadá o Cashmore y Paxman en Australia han sido muy significativas en este sentido. En nuestro país, podemos encontrar amplias referencias sobre este tema en investigadores como Fernández del Valle, Montserrat, Melendro, Campos, Sala-Roca, Martín-Cabrera.

Objetivo(s)

Este proyecto se construyó para dar respuesta a los siguientes objetivos:

1. Realizar el diagnóstico de la situación y escenarios de futuro de los y las jóvenes entre 16 y 21 años, protegidos y en acogimiento residencial, en relación con las condiciones de su entorno, su situación personal y las competencias adquiridas para la autonomía personal.
2. Valorar los procesos y actuaciones desarrollados para potenciar la autonomía personal de estos/estas jóvenes, de acuerdo con las aportaciones de la investigación internacional.
3. Construir un sistema estable de seguimiento de las trayectorias de tránsito a la vida adulta de los jóvenes protegidos, así como de las características y efecto de las actuaciones desarrolladas con ellos para potenciar su autonomía personal.
4. Llevar a cabo estos objetivos en un proceso participativo y de investigación-acción.

Metodología

Para llevar a cabo los objetivos previstos en el proyecto, se diseñó e implementó un Plan de actuación que incluía:

1. Proyecto EVAP (Evaluación de la Autonomía Personal): Recogida de información a través de una batería de cuestionarios (7 modelos, 4 para jóvenes y 3 para educadores), diseñados a partir del trabajo colaborativo entre los profesionales de la Comunidad de Madrid (DGFM), entidades colaboradoras y los investigadores de la UNED. Aplicada a dos cohortes de jóvenes en acogimiento familiar de la Comunidad de Madrid y a sus educadores, en su proceso de tránsito a la vida adulta, entre los 16 y los 21 años.
2. Proyecto EDATVA (Escala de autonomía en el tránsito a la vida adulta). Es el resultado del trabajo colaborativo durante dos años de profesionales de diferentes disciplinas que forman parte de los grupos de investigación *Psicología, Ciclo, Vital y Derechos* de la Universidad Santo Tomás (Colombia) y *TABA. Inclusión social y Derechos Humanos*, de la UNED (España), junto a instituciones públicas y entidades sociales de los dos países.
3. Difusión de los resultados de investigación a través de: (1) Jornadas anuales de trabajo en las que participan los equipos educativos de los recursos residenciales, sus directivos, así como los técnicos de las instituciones públicas y responsables políticos e institucionales implicados; (2) Ponencias y comunicaciones en congresos, seminarios y encuentros nacionales e internacionales; (3) Artículos en publicaciones especializadas, tanto en el ámbito académico como en el profesional; (4) Presencia en los medios de comunicación (prensa, radio y televisión); (5) Presencia en espacios virtuales de comunicación, a través de las páginas web de las entidades e instituciones participantes; (5) Actividades de formación de profesionales.

Resultados

Entre los resultados más destacados, hasta el momento, de la implementación del Proyecto EVAP, podemos mencionar:

1. La construcción de un sistema de evaluación consistente y sostenible del tránsito a la vida adulta de los jóvenes del sistema de protección madrileño, a través del diseño ad hoc de una batería de cuestionarios EVAP y una Escala de autonomía (EDATVA), además de la utilización sistemática de la Escala de Bienestar psicológico de Ryff. Este sistema de evaluación permitirá el contraste entre la situación de jóvenes egresados de diferentes territorios nacionales e internacionales.
2. La aportación de información valiosa, fiable y aplicable. Se reúne por primera vez de forma sistemática información completa sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes del sistema de protección y, simultáneamente, de las actuaciones que se desarrollan con ellos y ellas para potenciar su autonomía personal. Así como orientaciones para la mejora de la acción socioeducativa y la implementación de medidas institucionales. Esta información se recoge en ocho documentos: cuatro informes finales y cuatro informes ejecutivos sobre los resultados de cada etapa del Proyecto EVAP.

3. La transferencia institucional y profesional, a través de cursos de formación presencial en el instituciones públicas y entidades sociales, formación a profesionales y estudiantes universitarios en el programa de *Posgrado en Acción Socioeducativa con colectivos vulnerables: familia, infancia, adolescencia y juventud* del Programa de Formación Permanente de la UNED. El Proyecto EVAP ha servido además de referencia para: (1) la firma de 15 convenios de colaboración con entidades sociales para la creación de pisos de transición para jóvenes procedentes del sistema de protección que al cumplir la mayoría de edad no cuentan con apoyos familiares y/o sociales (2016); (2) la firma de un convenio de colaboración con los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid para la intervención con jóvenes egresados del sistema de protección que retornan con sus familias de origen (2017).
4. Un proyecto en marcha. Continuamos con el trabajo realizado, desarrollando un nuevo proyecto, el proyecto TRANSICIONES, un compromiso de colaboración con las entidades e instituciones referidas y con el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, junto a grupos de investigación de diferentes universidades españolas -País Vasco, Madrid, Andalucía- y latinoamericanas –Argentina y Colombia. Esta vez para apoyar la construcción de un sistema estable de seguimiento y evaluación de las trayectorias de tránsito a la vida adulta y los procesos y actuaciones desarrolladas con los jóvenes protegidos entre 18 y 21 años.

Referencias

MSCBS (2017). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia, número 20. Datos 2017*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

14. El trabajo socioeducativo en Castell-Platja d’Aro. Evaluación de un modelo de gobernanza local desde la pedagogía social comunitaria.

Paco López, Facultad de Educación social y Trabajo social Pere Tarrés-Universidad Ramon Llull, plopez@peretarres.org

Teresa Marzo Arpón, Facultad de Educación social y Trabajo social Pere Tarrés-Universidad Ramon Llull, mmarzo@peretarres.org

Txus Morata Garcia, Facultad de Educación social y Trabajo social Pere Tarrés-Universidad Ramon Llull, tmorata@peretarres.org

Eva Palasí, Facultad de Educación social y Trabajo social Pere Tarrés-Universidad Ramon Llull, epalasi@peretarres.org

Palabras clave

Evaluación participativa, Pedagogía social comunitaria; Gobernanza local

Introducción

El trabajo que presentamos es fruto de la voluntad compartida por actores políticos, profesionales de ámbitos diversos y académicos de evaluar y conceptualizar el modelo de trabajo que, desde hace 30 años, se viene desarrollando en el municipio de Castell-Platja d’Aro (Girona)

Los ejes conceptuales y metodológicos que inspiran el modelo, denominado “relacionar-vincular” por los profesionales que lo han ido desarrollando, son los siguientes:

- La intervención centrada en la persona (Satir, Bannen, Gerber y Gomori, 1991).
- La base emocional de los procesos de acompañamiento, que están sustentados por la construcción y manejo de los vínculos entre las personas (Friedlander, Escudero, Heatherington, 2009).
- La perspectiva sistémica y la necesidad de desarrollar contextos nutricios (Arón y Milicic, 1999).
- La relación y las competencias socioemocionales de los profesionales como instrumentos centrales en la intervención (Viñas y Fabregó, 2012).
- La necesaria integración de las visiones económicas, sociocomunitarias y político-ciudadanas en el análisis de los procesos de exclusión o inclusión (Subirats, 2015; 2005; 2004).
- La comunidad, el trabajo en red y la participación como núcleos centrales de la pedagogía social y de los procesos de cohesión social (Morata, 2017, 2009)

Objetivo(s)

- 1) Conceptualizar y sistematizar el modelo de intervención comunitaria del municipio de Castell-Platja d’Aro.
- 2) Evaluar el impacto del modelo en proyectos que lo aplican en distintos ámbitos de intervención en el municipio, identificando resultados en:
 - Los/las profesionales

- Las personas participantes en los diversos proyectos
 - La comunidad en su conjunto
- 3) Generar cooperación entre los responsables políticos, los profesionales y la ciudadanía para reforzar y consolidar los efectos positivos producidos por el modelo de intervención desarrollado y para mejorar aquellos aspectos que requieran cambios.
 - 4) Favorecer la transferencia del modelo relacional-vincular al ámbito social y científico.

Metodología

Se trata de un proyecto de investigación evaluativa de carácter participativo desarrollado entre octubre de 2015 y abril 2018. Los participantes en la investigación fueron profesionales de diversas tipologías de servicios públicos, agentes clave del territorio, personas participantes en los diversos programas sociales y educativos puestos en marcha en el periodo investigado, familias, voluntarios y cargos electos relacionados con los programas que desde hace 15 años o más utilizan el modelo de trabajo analizado.

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Entrevistas a profesionales, agentes clave del territorio, personas participantes en los programas y cargos electos (34 en total).
- Grupos de discusión con profesionales, agentes clave del territorio, personas participantes en los programas y cargos electos (5 grupos de discusión en total)
- Cuestionarios a personas participantes en los diferentes programas municipales analizados (215 en total).

Los programas seleccionados habían aplicado todos los principios y metodología del modelo al menos durante 15 años. Fueron los siguientes:

- Espacios familiares
- Programa de trabajo socioeducativo con adolescentes y sus familias
- Aula de adultos
- Programa de acogida y convivencia
- Programa de personas mayores
- Comisión para la promoción de la convivencia

Resultados

Los resultados se distribuyen en los tres bloques analizados:

1. En relación con el impacto sobre los participantes existen evidencias de que:
 - 1.1. El modelo crea contextos y proyectos nutricios y la participación en los diversos programas es vivida como una oportunidad de mejora (antes de haber experimentado el paso por el mismo).

- 1.2. Los participantes se sienten el centro de la mirada de los responsables de los servicios y del trabajo en red que los sustenta y valoran positivamente las diversas dimensiones analizadas en relación a los vínculos desarrollados.
- 1.3. Los participantes se perciben a sí mismos como agentes activos de la comunidad y de la promoción de la participación social
2. En relación con el impacto sobre los profesionales existen evidencias de que:
 - 2.1. El trabajo en red es percibido como fuente de bienestar y seguridad para los y las profesionales.
 - 2.2. La confianza interprofesional es subrayada como un elemento clave del sistema.
3. En relación con el impacto sobre la comunidad existen evidencias de que:
 - 3.1. La comunidad incrementa su nivel de compromiso, conciencia y responsabilidad social.
 - 3.2. La comunidad ejerce su protagonismo (se empodera) potenciando los vínculos y desarrollando acciones de cuidado mutuo entre sus miembros.
 - 3.3. La comunidad se percibe a sí misma como una red de apoyo mutuo que va más allá del trabajo en red de los profesionales.
 - 3.4. El modelo de trabajo estudiado genera ecosistemas de cohesión social. La comunidad se convierte en un espacio de acogida que se enriquece con la diversidad y favorece la convivencia.

Conclusiones

- 1) En general, existen evidencias de que los resultados positivos del modelo, en los diversos niveles analizados, están relacionados con los principios y metodologías que lo inspiran y que hemos podido sistematizar.
- 2) Se trata de un modelo cargado de perspectiva ideológica, en el más amplio sentido del término, que tiene en su centro el valor de la persona y la calidad de las relaciones humanas.
- 3) La red ha crecido de manera exponencial. Eso complica la coordinación, que se mantiene gracias a una clara voluntad de la institución (el gobierno municipal y los responsables técnicos) que toma decisiones organizativas desde la perspectiva del modelo analizado.
- 4) Existe la necesidad de crear una estructura técnico-política que vele por el seguimiento y actualización del modelo.

Referencias

- Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Andrés Bello: Santiago de Chile.
- Friedlander, M., Escudero, V. & Heatherington, L. (2009). *La alianza terapéutica*. Paidós: Barcelona.

- Morata, T (2009) *De la Animación sociocultural al Desarrollo Comunitario: su incidencia en el ocio* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría y Historia de la Educación. Universidad de Barcelona
- Morata, T (2017) *Pedagogía social comunitaria y exclusión social*. Madrid. Ed. Popular
- Satir, V., Bannen, J., Gerber, J., Gomori, M. (1991). *The Satir model: family therapy and beyond*. Science and Behavior Books: Palo Alto, California.
- Subirats, J. (2015). Políticas urbanas e innovación social. Entre la coproducción y la nueva institucionalidad. Criterios de significatividad. Subirats, J y Garcia, A (eds) *Innovación social y políticas urbanas en España. Experiencias significativas en las grandes ciudades*. Icaria
- Subirats, J. (dir.) Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) (2005). *Perfils d'exclusió social urbana a Catalunya*. Barcelona: Col·lecció Documents. Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Subirats, J. (coord.) (2004). *Pobreza y exclusión social: un análisis de la realidad española y europea*. Col·lecció d'Estudis Socials, 16. Barcelona: Fundació La Caixa
- Viñas Millán, A. i Fabregó Claparols, E. (2012). *Las relaciones en el centro educativo: piedra angular* (en línea) www.gestiondecentros.com

15. La coordinación como eje para la gobernanza y el liderazgo socioeducativo en el programa CaixaProinfancia, en Murcia.

Alicia González Caparrós, Fundación Cepaim. agcaparros@cepaim.org

Encarnación Bas Peña, Universidad de Murcia. ebas@um.es

Palabras clave

Programa CaixaProinfancia, Trabajo en red, Coordinación de casos, Gobernanza, Liderazgo socioeducativo, Infancia, Familia.

Introducción

En el seno del Programa CaixaProinfancia (PCPI), en la Región de Murcia, se desarrolló la investigación *Análisis y valoración estratégica del Programa CaixaProinfancia en Murcia* (2012), cuyos resultados ponían de manifiesto la necesidad de revisar y redefinir los criterios de intervención de las entidades, en las diferentes zonas del municipio de Murcia. Concluía con la propuesta de realización de experiencias piloto en las zonas identificadas con mayor pobreza infantil. Tras la realización de dos experiencias piloto (Cabezo de Torres y Ranero), se realizó la investigación *Desarrollo de los pilotos del PCPI en Cabezo de Torres y El Ranero / San Basilio* (2015), donde se analizaba la historia de cada Red, su organización, coordinación y valoración del funcionamiento general de la misma. Fruto de este trabajo conjunto entre el PCPI y el Ayuntamiento de Murcia, a partir 2016, se realizó una reordenación territorial del PCPI en el Municipio de Murcia, donde se consensuaron las zonas prioritarias de intervención y se concretaron las once redes territoriales vigentes en la actualidad. También se acordó extrapolar el modelo de trabajo desarrollado en las experiencias piloto: Mesa de Infancia.

El objetivo principal de la Mesa de Infancia es la coordinación de todos los agentes del territorio que trabajan con infancia, para estudiar cada caso y potenciar la gobernanza y el liderazgo del territorio.

Objetivo(s)

1. Conocer el número de familias y el proceso de incorporación al PCPI, desde la estructura de Mesa de Infancia.
2. Analizar la coordinación y los recursos implementados en el Plan de Trabajo Familiar (PT).

Metodología

Se ha empleado un enfoque cuantitativo, en un contexto metodológico no experimental de carácter descriptivo-comparativo, porque se pretende obtener datos e información sobre un fenómeno objeto de estudio sin introducir modificaciones, describiendo la realidad, tal y como se presenta en el contexto (Bisquerra, 2004) y, en este caso, comparando los resultados entre Redes: Red Mur Beniaján, Red Mur Palmar, Red Mur Ranero, Red Molina-Alguazas, Red Mur Cabezo, Red Sangonera, Red Mur Carmen, Red Mur Fama, Red Alcantarilla, Red Lorca Centro Periferia y Red Lorca Barrios Altos.

Dentro del Plan Operativo que se ha desarrollado durante el citado curso, en cada Red, se solicitaba a cada Entidad Coordinadora, la entrega y valoración de, al menos, doce planes de trabajo por red, respetando el mínimo de cuatro planes por entidad referente. La muestra analizada de 139 PT.

Para la recogida de la información, durante el curso académico 2017/18, hemos elaborado un *Protocolo de observación sistemática*, ad hoc, sobre los PT Familiares, que recoge las siguientes dimensiones:

- a. Contextualización del PT.
- b. Acceso inicial de las familias.
- c. Desarrollo del PT Familiar.
- d. Seguimiento del PT Familiar.
- e. Análisis documental del expediente.

Resultados

1. Conocer el número de familias y el proceso de incorporación al PCPI desde la estructura de Mesa de Infancia.
 - 1.1. La incorporación de las familias se ha realizado en la mayoría de los casos desde la “entidad CPI” (33%), seguida por la incorporación desde “centro educativo” (25,1%). Desde Mesa de Infancia, el porcentaje de incorporaciones es muy bajo (7,1%), si bien hay que tener en cuenta que, durante el curso 2017/2018, hay dos Redes en las que no hay constituida Mesa de Infancia (Alcantarilla y Molina-Alguazas) y otras dos Redes (Lorca Centro y Lorca Barrios), recién constituida, si bien, se dan incorporaciones desde “servicios sociales” (9,3%). Es significativo el dato de incorporaciones que no se realizaron desde Mesa de Infancia, pero se han podido coordinar posteriormente en ella (23%). La respuesta menos representativa la encontramos en “desde otra entidad de la Red” (2,1%).
2. Analizar la coordinación y los recursos implementados en el Plan de Trabajo Familiar (PT).
 - 2.1. Se realiza coordinación del PT Familiar en el 90% de los casos, a pesar de que no hay constituida Mesa de Infancia en dos Redes.
 - 2.2. El PT Familiar, se acuerda, con la familia, en el 100% de los casos, reflejando dichos acuerdos en la herramienta “Acuerdos del Plan de Trabajo”.
 - 2.3. En el 100% de los casos, se considera que, los recursos aplicados, son adecuados a la necesidad detectada. Están muy equiparados PT en los que, siendo adecuados los recursos/servicios implementados, sólo se reflejan recursos/servicios CaixaProinfancia. Concretamente, en el 50,3% de los mismos, se reflejan otros recursos internos y externos del territorio. En el 49,6%, siendo adecuados los recursos/servicios, sólo reflejan los propios del Programa CaixaProinfancia.
 - 2.3.1. Entre los recursos no CPI, es decir, propios del territorio, podemos encontrar el dato más representativo en la coordinación con recursos de empleo (12,9%), seguido de los recursos denominados “de emergencia”, es decir, para cobertura urgente de necesidades básicas (4,3%). También se detecta coordinación con recursos específicos de vivienda (2,8%) y

coordinación con el Centro de Atención a Mujeres Víctimas de Violencia de Género “CAVI” (2,1%).

Conclusiones

Los datos muestran que el principal origen de incorporación de familias, al PCPI, es desde la propia entidad CPI, por lo que es necesario que las Entidades Coordinadoras (EC) potencien, en Red, que en todas las Redes se desarrolle la estructura de Mesa de Infancia, teniendo como meta la coordinación del 100% de los casos que participan en el Programa. Se detecta el objetivo prioritario de creación de Mesa de Infancia en las Redes de Alcantarilla y Molina-Alguazas, objetivo que ha de ser prioritario para las EC.

A pesar de que hay dos Redes, en las que aún no está constituida la Mesa de Infancia, hay coordinación, con los agentes del territorio, prácticamente en todos los protocolos analizados. En todos los casos, se coordina el PT con la familia. En las reuniones realizadas con las Entidades CPI, se ha detectado la apreciación de que “sólo asiste la madre”. Por este motivo, es necesario incorporar la división entre madre/tutora legal, padre/tutor legal y ambos, a fin de identificar y analizar la participación de ambos progenitores en los acuerdos del PT, así como en las citas posteriores que se llevan a cabo durante todo el curso.

En cuanto a los recursos aplicados, están prácticamente equiparados los casos en los que sólo se implementan recursos CPI, con los casos en los que el PT se coordina con otros recursos del territorio. Al analizar la categoría “otros”, encontramos la coordinación con Centro de Atención a Mujeres Víctimas de Violencia de Género “CAVI”, hecho que nos hace plantearnos diferentes cuestiones relativas a las posibles situaciones de riesgo detectadas durante los seguimientos del PT y con qué recursos se realiza coordinación, en los casos que se identifiquen casos de violencia de género y/ violencia familiar. Es necesario señalar que, aunque no se trate de una respuesta representativa, en términos estadísticos, cada caso detectado requiere de una atención prioritaria, tanto porque es una obligación legal, como por las consecuencias negativas que tiene para la infancia, que vive en una unidad familiar, que no va a poder apoyar su desarrollo, debido a la violencia de género que vive.

Como propuesta de mejora, nos planteamos revisar el Protocolo de Observación Sistemática, a fin de incorporar indicadores que permitan medir la participación real, de ambos progenitores, en su relación con la Entidad Referente (ER), así como detectar posibles situaciones de desigualdad respecto a las niñas y mujeres, y de conflicto por violencia de género o familiar, que puedan observarse durante el seguimiento del PT.

Referencias

Bas Peña (2012). *Análisis y valoración estratégica del Programa CaixaProinfancia en Murcia*. Recuperado de:

https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/977621/informe_murcia_mapeo_2012_es.pdf

Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Muralla.

Fundación FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*

Grupo de Investigación PSITIC de la Universidad Ramon Llull de Barcelona, et al., (2013). *Programa CaixaProinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social* (2ª ed.). Barcelona: Obra Social “la Caixa”. Recuperado de:

https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/982737/Modelo+Programa+CaixaProinfancia_es.pdf/35ea8b0e-c3d5-5d6f-e1fc-5f32ccd9a55a

UNICEF (2012). *La Infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. UNICEF España: Madrid. Recuperado de:

https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf

16. Diversidad cultural: del reto a la oportunidad.

Anna Monzó Martínez, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, anna.m.monzo@uv.es

Concepción Barceló López, Centro de Formación del Profesorado, Innovación y Recursos (CEFIRE) Específico de Educación Inclusiva, conbarlop1@gmail.com

M. Pilar Martínez-Agut, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

Palabras clave

Interculturalidad, Identidad, Paradigma monocultural, Paradigma transcultural

Introducción

La presencia en nuestro entorno de personas provenientes de otras culturas, ha provocado que nuestras sociedades resulten cada vez más complejas desde un punto de vista cultural y que debamos replantearnos qué papel deben jugar los diferentes referentes culturales dentro del entorno escolar.

La diversidad cultural es, por tanto, un reto para nuestra sociedad y nuestra escuela, pero... ¿puede ser también una oportunidad para replantearnos la esencia del hecho cultural y de la identidad? ¿Puede ser una oportunidad para poner en valor la diversidad cultural y la convivencia ?

Con esta comunicación pretendemos reflexionar precisamente de la necesidad de fomentar la interculturalidad, replanteando el hecho cultural como un fenómeno dinámico, complejo y heterogéneo.

Objetivo(s)

- Proponer formas de orientar la construcción de la identidad cultural en contextos culturalmente diversos, como los que encontramos cada vez más frecuentemente en nuestro entorno educativo.
- Poner en valor la riqueza que puede aportar la convivencia de diversos referentes culturales.
- Reflexionar sobre la importancia de la construcción de la identidad cultural en entornos escolares.

Argumentación

El concepto “cultura” tiene diferentes significaciones en nuestra vida cotidiana. Aún así, desde el ámbito de las ciencias sociales, entendemos la cultura como ese sistema de significación creado por un grupo de personas, a partir del cual estas ordenan y viven sus vidas de acuerdo con determinados parámetros.

Taylor (Harris, 2011) define la cultura en los siguientes términos: *“La cultura... en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.”* Eso no significa que todos los individuos de un

determinado grupo cultural vivan la cultura de la misma forma, ya que existen diferentes maneras de “ser” en una cultura concreta. Así, cada individuo tiene una versión particular de la cultura a la cual pertenece.

En este sentido, si la cultura y la forma de vivirla varía de individuo a individuo, también lo hace en sentido diacrónico, ya que esta representa un fenómeno vivo, dinámico, en perpetuo cambio.

Por otro lado, la cultura no forma parte de la herencia genética, sino que se aprende a través del proceso de socialización. Los elementos culturales son transmitidos en casi todas las sociedades humanas a través de las instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, etc.

Muy ligado a la cultura se encuentra el concepto de identidad, en sus dos vertientes: personal y social. La identidad personal hace referencia a quién soy (cómo me represento), la social a qué grupo pertenezco. Ambas se encuentran sin duda influenciadas por la cultura y el momento histórico en que vive el individuo. Por lo tanto, identidad y cultura, son dos fenómenos íntimamente relacionados. Un aspecto relevante en este sentido, además, es que la necesidad de pertenencia es inherente a la condición humana.

¿Cómo debemos entender la representación de las diferentes culturas en el entorno escolar?

La respuesta a esta pregunta va ligada, sin duda a la manera en que entendemos la naturaleza del hecho cultural. Así, el paradigma monocultural entiende que la cultura se instaura como un valor único que representa a toda la comunidad. Esta orientación implica una visión del mundo y de la identidad uniforme, llena de certidumbre. La identidad es interpretada como un fenómeno único, esencialista, homogéneo e inamovible.

Esta identificación con el grupo lleva implícita la idea del “no ser”, de no pertenecer al grupo, hecho que comporta la aparición de prejuicios, que se encuentran en la base de conflictos identitarios. En este sentido, existe una visión positiva hacia los miembros del propio grupo (endogrupo) y en consecuencia un rechazo hacia aquellos que se excluyen (exogrupo).

Existe, además, la tendencia en este paradigma a que, aunque se acepte la diferencia dentro del propio grupo (matices individualizadores), los individuos que pertenecen a otros grupos son vistos como idénticos. Es en este sentido que se hacen afirmaciones como “los de X lugar son vagos o antipáticos”.

Esta tendencia crea, en algunos casos, incertidumbre y miedo hacia el “otro” y la necesidad de proteger la identidad del propio grupo, reforzando los discursos homogeneizadores y la lealtad interna. Por lo que respecta al exogrupo, se propicia desinformación hacia el “otro”. Y, cuando el otro es estigmatizado y deshumanizado resultan menos repulsivas las opciones de asimilación o exterminio.

Esta orientación se encuentra a la base del racismo y la xenofobia. Entendemos por racismo el proceso de “marginalizar, excluir y discriminar aquellos definidos como diferentes sobre la base de un color de piel o pertenencia grupal étnica” (Wethrell, 1996: 178). Aunque actualmente continúa vivo el racismo de tipo más biológico, el que ha ido cogiendo relevancia los últimos tiempos es el que se entiende como racismo cultural o los prejuicios, que entiende el otro cultural como una amenaza a la pérdida de identidad nacional y cultural. Esta idea de racismo cultural o xenofobia se encuentra muy relacionada con la idea de identidad monocultural que acabamos de mencionar.

Es por todo ello que el paradigma monocultural resulta pobre y limitante a la hora de explicar nuestra realidad, cada día más compleja y plural desde el punto de vista cultural. Es por ello que es necesario otro paradigma explicativo que facilite y se oriente hacia la inclusión educativa de todo el alumnado, con la intención de crear una escuela que realmente atienda, entienda y respete a todo el alumnado. Echeita y Ainscow (2011) entienden la escuela inclusiva precisamente como un proceso que busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Para ello es necesario trabajar para identificar y eliminar las barreras que dificultan este proceso y poner un énfasis y esfuerzo especial en aquellos grupos en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Uno de ellos es precisamente el del alumnado culturalmente diverso.

En la misma línea, la UNESCO reconoce que “la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (...) más que un tema marginal se trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005:14).

Si bien es cierto que el paradigma monocultural ofrece una sensación de certidumbre y seguridad, no resulta útil para entender nuestra realidad ni convivir en entornos multiculturales como los que habitualmente nos encontramos nuestras sociedades actuales.

Opuesto a este planteamiento se encuentra la idea de concebir la identidad no como un estado sino como un proceso, no como un fenómeno singular sino plural (en la línea que apuntaba Amin Maalouf (1999) con su conceptualización de las identidades múltiples), no como un fenómeno estático, sino abierto al cambio y a la incorporación de nuevas identidades. La identidad resulta, en este sentido, un ejercicio de libertad y de voluntad.

El paradigma transcultural entiende, en este sentido, a los seres humanos como individuos de una sola especie, con una misma identidad (la humana), que es en realidad una identidad híbrida, fruto de las múltiples relaciones interculturales.

Conclusiones

La diversidad cultural es un patrimonio de la humanidad que cabe respetar y conservar. Cuando se pretende que el inmigrante renuncie a su propia cultura y se le obliga a adoptar la cultura de acogida a través de un proceso de aculturación-deculturación, se está confundiendo la homogeneidad con la cohesión social. La diferencia cultural es percibida en estos casos como una amenaza.

El sistema educativo debe respetar la diversidad cultural dentro y fuera de la cultura propia y propiciar el diálogo intercultural sano, problematizador y enriquecedor. Es fundamental, en este sentido, superar la idealización de la identidad cultural como un fenómeno estable, esencialista y homogéneo (como apunta el modelo monocultural) y reconocer a esta como

un fenómeno dinámico, permeable y en continuo cambio (en la línea que plantea el paradigma transcultural).

El camino para una educación inclusiva, y en definitiva para una sociedad inclusiva, pasa por reconocer y dar valor a la diversidad cultural más que como un reto, como una verdadera oportunidad.

Referencias

- Azurmendi, M. J; Bourhis, R. Y., Ros, M. & García, I. (1998). Identidad etnolingüística y construcción de ciudadanía en las Comunidades Autónomas Bilingües (CAB) de España. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 559-589.
- Bartolomé Pina, M. (2003). Cap a una ciutadania intercultural: un tema emergent a la recerca educativa. *Temps d'educació*, 27, 13-32.
- Casado Neira, D. (2005). Las posibilidades de una ciudadanía europea en el currículo escolar. *Innovación educativa*, 15, 53-63.
- Castro, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y textos*, 13, 41-54.
- Echeita, G & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*. 26-46
- Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kimlicka, W. & Norman W. (1996). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, 75, 81-112.
- Maalouf, A. (1999). *Les identitats que maten: per una mundialització que respecti la diversitat*. Barcelona: La Campana.
- Monzó, A. Martínez-Agut, M. P. & Zamora-Castillo, C. (2017). Educación para la ciudadanía, sociedad inclusiva y enseñanza de lenguas. La educación ante los retos de una nueva ciudadanía. Actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Murcia.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on lineen: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 45-56.
- Wetherell, M. (1996). Group conflict and the social psychology of racism, en M. Wetherell, *Identities groups and social issues*, Londres: Sage, pp. 203-217002E

17. Educación Integral en Sexualidad: Proyecciones del Género.

Jose B. Hervás Lorente, Universidad Autónoma de Barcelona, dimensio.educativa@gmail.com

Paloma Valdivia Vizarreta, Universidad Autónoma de Barcelona, Paloma.Valdivia@uab.cat

Palabras clave

Sexualidad, Educación sexual, Género.

Introducción

La sexualidad es una construcción compleja que asume lógicas sociotemporales de su contexto (Foucault, 2007). En el último siglo ha transitado por diferentes concepciones en paralelo a los acontecimientos sociales. A todas estas concepciones se asocian diferentes prácticas educativas, que han mediado la conducta de la población de las últimas décadas.

La actual concepción de la sexualidad está ligada al placer y al bienestar personal, un enfoque positivo (UNESCO; ONUSIDA; UNFPA; UNICEF; ONU Mujeres; OMS, 2018) de la que nace una propuesta educativa internacional llamada *Educación Integral en Sexualidad* (EIS). Entre las aportaciones de la propuesta se inscribe el género como eje transversal, una perspectiva que evidencia un descenso de los malos resultados de salud sexual y reproductiva, así como relaciones más equitativas entre hombres y mujeres (Haberland, 2015).

Este estudio profundiza en la perspectiva de género desde el enfoque EIS (Lamas, 2018a) mediante la *Integrative Literature Review* (Torraco, 2016). Esta metodología interpela a la síntesis y el análisis crítico para un proceso riguroso de investigación.

Objetivo(s)

1. Analizar la propuesta de Educación Integral en Sexualidad de los organismos internacionales.

Argumentación

Equiparar el género es una necesidad social prioritaria de la cual debe hacerse eco en la educación.

En un contexto donde tanto el rol sexual como afectivo ensalzan la heteronormatividad de las relaciones y la superioridad del hombre (Rubin, 2018), sus características y simbolismos poco neutros son interiorizados en el día a día, resultando complicado no alinearse a sus dimensiones y las identidades sexuales construidas entorno al concepto “hetero”.

Estas condiciones señalan y sugieren dónde está el centro privilegiado que rige la normatividad (Butler, 2018), adiestrando el imaginario personal y contrayendo las posibilidades de deseo de las personas. Con ello, se reducen las capacidades de hacer que sucedan, comportando que la agencia sexual se limite a lo culturalmente aceptable (Fahs & McClelland, 2016).

Una reflexión teórica sobre la sexualidad que genere un nuevo enfoque problematizando las relaciones, posiciones y posibilidades inherentes al género, para así construir una nueva forma socioeducativa en referencia a la sexualidad, supone de por sí una innovación educativa y una transformación social. Por ello, la presente fundamentación se encabe bajo el eje temático de “Innovación en la acción socioeducativa”.

Conclusiones

Este análisis acredita que son muchos los autores que consideran que los contenidos en sexualidad actúan como mecanismos de exclusión, trasladando a los márgenes a diversos colectivos para legitimar el trato desigual. (Blum, Mmari, & Moreau, 2017; Butler, 2018; Cucchiari, 2018; Diamond & Butterworth, 2008; Ferfolja & Ullman, 2017; Fahs & McClelland, 2016; Nagoshi, Brzuzy, & Terrell, 2012; Morgade, 2019).

Esto ejerce una violencia de carácter simbólico, y esta aún queda implícitamente reflejada en la propuesta internacional de educación integral en sexualidad, dentro de sus concepciones y sus relaciones con el saber.

Considerando que se trata de un aspecto inherente el desarrollo vital de las personas, es necesario abordarlo desde la pedagogía social, reafirmando a un/a sujeto en constante evolución, con identidad fluida, un cuerpo modificable y una amplia sexualidad como una práctica de libertad que corrompa el sistema opresivo del género.

Cabe reconocer también las limitaciones que pueden conllevar las familias como agente reproductor, por lo que también se sugiere una educación en todas las generaciones teniendo en cuenta que más allá de ser un proyecto educativo, sugiere ser un proyecto social, económico, político y sobre todo, simbólico.

Por otro lado, para innovar educativamente abordando la perspectiva de género, es fundamental contemplar el papel de los profesionales de la educación, su trabajo e implicación, pues son los agentes que tienen la capacidad de transformar realidades a través de sus prácticas profesionales.

Referencias

- Blum, R., Mmari, K. i Moreau, C. (2017). It Begins at 10: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World. *Journal of Adolescent Health* , 53-54. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009>
- Butler, J. (2018). Variaciones Sobre Sexo y Género: Beauvoir, Wittig y Foucault. A M. Lamas, *El Género: La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual* (p. 303-326). Mèxic: Miguel Ángel Porrúa.
- Diamond, L. i Butterworth, M. (2008). Questioning gender and sexual identity: Dynamic links over time. *Sex roles*, 59, 365-376. doi: <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9425-3>
- Dowshen, N., Meadows, R., Byrnes, M., Hawkins, L., Eder, J., & Noonan, K. (2016). Policy perspective: ensuring comprehensive care and support for gender nonconforming children and adolescents. *Transgender health*, 1 (1), 75-85.
- Fahs, B., & McClelland, S. (2016). When sex and power collide: An argument for critical sexuality studies. *The journal of sex research*, 53 (4-5), 392-416.

- Ferfolja, T., & Ullman, J. (2017). Gender and sexuality in education and health: voices advocating for equity and social justice. *Sex education: sexuality, society and learning* , 235-241.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad vol. I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Haberland, N. (2015). The case for addressing gender and power in sexuality and HIV education: a comprehensive review of evaluation studies. *International perspectives on sexual and reproductive health* , 41 (1), 31-42. doi: <https://doi.org/10.1363/4103115>
- Helmer, J., Senior, K., Davison, B. i Vodlic, A. (2015). Improving sexual health for young people: making sexuality education a priority. *Sex Education* , 15 (2), 158-171. doi: <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.98920>
- Lamas, M. (2018a). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: El Género.
- Lamas, M. (2018b). La Antropología Feminista y la Categoría "Género". A M. Lamas, *El Género: La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual* (p. 97-125). Mèxic: Miguel Ángel Porrúa.
- Loeber, O., Reuter, S., Apter, D., van der Doef, S., Lazdan, G. i Pinte, B. (2010). Aspects of sexuality education in Europe – definitions, differences and developments. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 169-176. Recuperat de <https://doi.org/10.3109/13625181003797280>
- Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada* 3 (1), 1-7. doi: <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada* , 3 (1), 1-6. doi: <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- Nagoshi, J., Brzuzy, S. i Terrell, H. (2012). Deconstructing the complex perceptions of gender roles, gender identity, and sexual orientation among transgender individuals. *Feminism i Psychology* , 22 (4), 405-422. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0959353512461929>
- Rubin, G. (2018). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. A M. Lamas, *El Género: La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual* (p. 35-96). Mèxic: Miguel Ángel Porrúa.
- Torraco, R. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human Resource Development Review*. 15 (4), 404-428. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1534484316671606>
- UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres, OMS. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. Francia: UNESCO. Recuperat de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

CONCLUSIONES

Mireia Civís

Bajo el epígrafe de *Gobernanza, participación, ciudadanía y trabajo en red* se recogen 17 experiencias e investigaciones de proyectos educativos comunitarios que con distintas denominaciones y enfoques defienden un modelo o paradigma de acción/intervención socioeducativo.

Las comunicaciones tienen que ver con el territorio; el desarrollo comunitario y local; la participación ciudadana, social, comunitaria, juvenil e infantil; la investigación y la evaluación participativa; el trabajo colaborativo y en red entre agentes educativos del territorio; la convivencia social; la intervención comunitaria intercultural y mediadora; la convivencia, reconocimiento y relación sostenible con el entorno natural; la gobernanza local; el capital cultural y social; el trabajo investigativo dialógico; la cooperación intersectorial; la inclusión social; el liderazgo distribuido y el liderazgo colaborativo.

Así, vemos como las aportaciones que conforman este espacio de comunicaciones responden a 5 ejes:

1. Paradigma de la complejidad y perspectiva sistémica, altamente contextualizado y territorial.
2. Sustentado en el reconocimiento de la diversidad como valor para la inclusión socioeducativa
3. Partiendo de una comprensión emancipadora y empoderadora de un ciudadano activo y con capacidad para participar siendo motor de desarrollo
4. Con un fuerte acento relacional (liderazgo, interculturalidad, enfoque dialógico,...)
5. Orientados al trabajo en red

En este sentido, y ante la pregunta ¿De qué forma determina, condiciona o reorienta las estrategias de trabajo el hecho de tener en cuenta las particularidades de los entornos de complejidad (volátiles, inciertos, cambiantes, ambiguos)?, la discusión es rica, puesto que cada una de las experiencias e investigaciones son de algún modo una respuesta en sí mismas a la pregunta. Los distintos participantes expresan como nos enfrentamos constantemente a entornos VICA que demandan respuestas rápidas, flexibles y esferas de cuidado (en referencia a la ponencia marco). De hecho, se constata como los entornos VICA lo impregnan todo y trabajando en entornos vulnerables aumenta el efecto VICA.

Así, y después de una discusión donde se aportan distintos niveles de reflexión desde la óptica de cada experiencia y poniendo el foco en diversas cuestiones clave, podemos concluir entorno a tres tipos de respuesta. Los tres tipos de respuesta se refieren a la metodología como respuesta, a la actitud profesional como respuesta y al modelo de actuación socioeducativa como respuesta. A continuación mostramos el listado de las ideas clave entorno a cada eje propuesto, y que podemos apropiarnos a modo de decálogo:

Metodología como respuesta

- 1.- Metodologías participativas, con el otro y coherentes con los postulados teóricos que defendemos. Cómo hacer participar?
- 2.- Estrategias flexibles

Actitud profesional como respuesta

- 3.- Compromiso, responsabilidad y ética por encima de todo. Código deontológico.
- 4.- Ayudar a cambiar la mirada del político.
- 5.- Asegurar que damos respuesta a la persona y a la comunidad.
- 6.- Retorno social. Transferencia.
- 7.- Cambiar el lenguaje: menor, destinatario, usuario,... reconocer al otro.

Modelo como respuesta.

- 8.- La red como respuesta a la complejidad. Poner esfuerzos en las conexiones.
- 9.- Potencial del tejido social.
- 10.- Cambio de cultura y modelo. Gobernanza.



UNIVERSITAT
**RAMON
LLULL**

