



OCIO Y EDUCACIÓN

Experiencias, innovación y transferencia

Coordinadoras:
Magdalena Sáenz de Jubera Ocón
Rosa Ana Alonso Ruiz



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

OCIO Y EDUCACIÓN
Experiencias, innovación y transferencia

MAGDALENA SÁENZ DE JUBERA OCÓN

ROSA ANA ALONSO RUIZ

(COORDINADORAS)

OCIO Y EDUCACIÓN

Experiencias, innovación y transferencia

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

2021

Ocio y educación : experiencias, innovación y transferencia / Magdalena Sáenz de Jubera Ocón, Rosa Ana Alonso Ruiz (coordinadoras). -- Logroño : Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2021.

310 p. : il. ; 24 cm.

ISBN 978-84-09-28283-8 (rústica)

ISBN 978-84-09-28284-5 (pdf)

1. Ocio. 2. Educación. 3. Innovaciones educativas. I. Sáenz de Jubera Ocón, Magdalena. II. Alonso Ruiz, Rosa Ana. III. Universidad de La Rioja.

379.8

37.001.76

W – THEMA 1.0

JN – THEMA 1.0

Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia, coordinada por Magdalena Sáenz de Jubera Ocón y Rosa Ana Alonso Ruiz (publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Unported.



Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

Esta obra ha sido posible gracias a la ayuda de la Universidad de La Rioja y del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través del Proyecto de Red de Excelencia “Red OCIOGUNE: Investigación e innovación en educación del ocio, ciudadanía inclusiva y desarrollo humano” (RED2018-102625-T) y del Proyecto de I+D+I “Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos” (EDU2017-85642-R).

© Logroño, 2021

Edita: Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones

Diseño de portada: Universidad de La Rioja. Servicio de Comunicación

Ilustraciones de cubierta e interior: © Inés Esteban Fernández, 2021

ISBN 978-84-09-28283-8 (rústica)

ISBN 978-84-09-28284-5 (pdf)

Depósito legal: LR 323-2021

Producción Gráfica: Reproestudio, S.A.

Impreso en España - Printed in Spain

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	9
Magdalena Sáenz de Jubera Ocón, Rosa Ana Alonso Ruiz	
BLOQUE 1. OCIO LÚDICO	
GEOMOTRÍZATE. PROYECTO INTERGENERACIONAL A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	15
Janire Pérez Fernández y Ana Ponce de León Elizondo	
APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: “EFECTO MARIPOSA”	35
Nuria Cuenca Soto, M ^a Luisa Santos-Pastor y M ^a José Álvarez Barrio	
BLOQUE 2. OCIO AMBIENTAL-ECOLÓGICO Y TURÍSTICO	
PRINCIPALES MOTIVACIONES QUE CARACTERIZAN LA EXPERIENCIA DE OCIO EN EL PARQUE NATURAL MONTE ALOIA (PONTEVEDRA)	53
Rubén Martínez García y M ^a Belén Caballo Villar	
LA DIGITALIZACIÓN DE LOS PROCESOS INTERNOS DE UN HOTEL Y SU IMPACTO EN LA EXPERIENCIA DE OCIO DEL HUÉSPED	67
Lucía Trueba y Asuncion Fernández-Villarán	
BLOQUE 3. OCIO CULTURAL	
OCIO ENTRE FOGONES Y BIENESTAR INTERGENERACIONAL	83
Raquel Santos Sáenz de la Cuesta y M ^a Ángeles Valdemoros San Emeterio	
PROYECTO DE OCIO INTERGENERACIONAL EN EL MARCO DEL EUSKERA Y DE LA CULTURA VASCA	111
Patricia Álvarez Andrés y Aurora Madariaga Ortuzar	
EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL DE CREACIÓN TEATRAL	125
Elisa Sicilia Pascual y Magdalena Sáenz de Jubera Ocón	

LA MITOLOGÍA COMO VEHÍCULO INTEGRADOR DE PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS AMBIENTALES Y CULTURALES A TRAVÉS DEL OCIO	139
Selene García-Fernández y Joseba Doistua	
EL TALLER DE CREACIÓN ARTÍSTICA COMO PRÁCTICA DE OCIO E INNOVACIÓN CULTURAL	153
Natalia Ollora Triana, Tamara de la Torre Cruz y Carmen Palmero Cámara	
 BLOQUE 4. OCIO INCLUSIVO	
TAREA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL: APRENDER A APRENDER A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA	169
M ^a Pilar Rodrigo Moriche	
RELACIONES INTERGENERACIONALES Y DISCAPACIDAD AUDITIVA. LA LENGUA DE SIGNOS COMO VEHÍCULO DE COMUNICACIÓN	189
Victoria Bustos Morlesín y Rosa Ana Alonso Ruiz	
FUNCIÓN DEL DEPORTE COMO ACTIVIDAD DE OCIO INCLUSIVO DE JÓVENES MALLORQUINES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	221
José María González Rodríguez, Javier Páez Gallego y Ángel De-Juanas Oliva	
PROPUESTAS INTERGENERACIONALES ORIENTADAS AL ALUMNADO INMIGRANTE (3-6 AÑOS) EN LA RIOJA	237
Emma M ^a Maza Hueto y Rosa Ana Alonso Ruiz	
EL OCIO COMO PROMOTOR DE LA AUTOESTIMA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA	261
Anna Barquinero, Nuria Codina y José Vicente Pestana	
OCIO COMO MEJORA DE LAS FACULTADES COGNITIVAS, MOTORAS Y SOCIALES EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	279
Rosa Goig Martínez, Sandra Ávila Otero e Isabel Martínez Sánchez	
BIENESTAR EN EL CONTEXTO ESCOLAR: OCIO A TRAVÉS DE LOS PATIOS INCLUSIVOS	297
María García Pérez, M ^a del Carmen Ortega Navas y Beatriz Cervera García	

PRESENTACIÓN

El actual enfoque de la educación superior como generadora de conocimientos y aportes científicos ha de complementarse con la oferta de propuestas que divulguen la investigación realizada en los centros universitarios a contextos de innovación. Es más, este recorrido de la investigación a la innovación tiene que producirse de forma útil y transferible a la sociedad.

La obra que se presenta aborda la transferencia del conocimiento de la investigación a la innovación en contextos educativos y sociales, y pretende dar respuesta a las necesidades de distintos colectivos, concretando propuestas de intervención fundamentadas en experiencias e investigaciones previas, que se han canalizado a través de los trabajos fin de grado, trabajos fin de máster o tesis doctorales relacionadas con el ocio y la educación.

Los diferentes capítulos evidencian algunos de los resultados obtenidos en actividades investigadoras con el espíritu de innovar en ocio y/o en educación a partir de programas llevados a cabo por diferentes grupos de investigación consolidados en los que participan estudiantes de grado, de máster y de doctorado coordinados y tutelados por docentes e investigadores de distintas áreas de conocimiento y de diferentes universidades.

Entre los agentes implicados en cada uno de los trabajos presentados se han establecido relevantes procesos de comunicación e interrelación que han permitido producir sinergias entre la universidad y la sociedad. Durante este proceso de tutela, tal y como evidencia la presente obra, los trabajos acreditan el potencial que tienen en la formación de todo estudiante, tanto para consolidar competencias generales y específicas adquiridas a lo largo de cada uno de los estudios implicados (grados, máster y doctorado), como para ampliar las oportunidades que les permitan transitar hacia escenarios potenciales en los que desarrollar su futuro profesional inmediato. Asimismo, se pone de manifiesto que la optimización de la calidad de los trabajos tutelados se relaciona directamente con la investigación y con la producción científica derivada de ella.

Todos los capítulos integrados en la presente publicación se han desarrollado con la intención de ser aplicados e implementados en diferentes contextos para

contribuir al bienestar personal y a la calidad de vida. Las aportaciones de este libro se han organizado en torno a cuatro bloques; los tres primeros se centran en experiencias relacionadas con diferentes dimensiones de ocio, tales como el lúdico, el cultural, el ambiental-ecológico y el turístico. El último presenta iniciativas en torno al ocio inclusivo.

En definitiva, la lectura de los 16 capítulos que se presentan, brinda al lector experiencias y estudios en torno al ocio y la educación en diferentes contextos, asentados en una reflexión investigadora y comprometida con el avance continuo en el pensamiento, la acción y la educación.

El libro se inicia con el bloque de ocio lúdico caracterizado por la vivencia de experiencias, relacionadas con el juego y las distintas maneras de entenderlo, ya sea de carácter físico o mental. En este primer bloque se recogen dos aportaciones. La primera de ellas se titula *Geomotrizate. Proyecto intergeneracional a través de la expresión corporal*, cuya autoría recae en Janire Pérez Fernández y Ana Ponce de León Elizondo; la segunda contribución bajo el título *Aprendizaje-Servicio en Educación Física en Educación Secundaria: "Efecto Mariposa"* ha sido realizado por Nuria Cuenca Soto, M^a Luisa Santos Pastor y M^a José Álvarez Barrio.

En el segundo bloque se incorporan las iniciativas relacionadas con el ocio ambiental-ecológico y turístico, caracterizado por la vivencia de experiencias satisfactorias motivadas por el contexto, el lugar y/o el ambiente. Comprende dos capítulos, en el primero de ellos Rubén Martínez García y Belén Caballo Villar presentan una propuesta que lleva por título *Principales motivaciones que caracterizan la experiencia de ocio en el parque natural Monte Aloia (Pontevedra)* y en el otro, Lucía Trueba y Asunción Fernández Villarán abordan un proyecto de digitalización en el ocio turístico bajo el epígrafe *La digitalización de los procesos internos de un hotel y su impacto en la experiencia de ocio del huésped*.

El siguiente bloque está dedicado al ocio cultural caracterizado por la vivencia de experiencias y a distintos modos de vivir el fenómeno cultural. Recoge cinco iniciativas, la primera lleva por título *Ocio entre fogones y bienestar intergeneracional*, y ha sido elaborada por Raquel Santos Sáenz de la Cuesta y M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio; la segunda presenta un proyecto de ocio cultural para mayores y escolares, titulado *Proyecto de ocio intergeneracional en el marco del euskera y de la cultura vasca* elaborado por Patricia Álvarez Andrés y Aurora Madariaga Ortuzar. La tercera aportación acoge una iniciativa de ocio cultural intergeneracional bajo el rótulo *Experiencia intergeneracional de creación teatral*, que ha sido realizada por Elisa Sicilia Pascual y Magdalena Sáenz de Jubera Ocón. La siguiente experiencia, cuya autoría asumen Selene García-Fernández y Joseba Doistua, está relacionada con los festivales y el sector del espectáculo y lleva por título *La mitología como vehículo integrador de procedimientos educativos ambientales y culturales a través del ocio*. En la última propuesta de este bloque Natalia Ollora, Tamara de la Torre y Carmen Palmero

aportan una iniciativa basada en *El taller de creación artística como práctica de ocio e innovación cultural*.

Finaliza la obra con el bloque de ocio inclusivo, distinguido por la vivencia de experiencias satisfactorias que encuentran su razón de ser en los valores, especialmente, la inclusión y el bienestar. Este último módulo aglutina siete iniciativas. La primera de ellas desarrollada por M^a Pilar Rodrigo Moriche se proyecta hacia el aprendizaje permanente bajo el epígrafe *Tarea trayectoria personal y profesional: aprender a aprender a lo largo y ancho de la vida*. La siguiente aportación aúna la discapacidad, concretamente la auditiva, con la intergeneracionalidad, bajo el epígrafe *Relaciones intergeneracionales y discapacidad auditiva. La lengua de signos como vehículo de comunicación*, elaborada por Victoria Bustos Morlesín y Rosa Ana Alonso Ruiz. La tercera iniciativa realizada por José María González, Javier Páez y Ángel De Juanas se orienta a la juventud en riesgo de exclusión social y lleva por título *Función del deporte como actividad de ocio inclusivo de jóvenes mallorquines en riesgo de exclusión social*. A continuación, Emma M^a Maza Hueto y Rosa Ana Alonso Ruiz ofrecen *Propuestas intergeneracionales orientadas al alumnado inmigrante (3-6 años) en La Rioja*. La sexta iniciativa de este bloque denominada *El ocio como promotor de la autoestima de personas con discapacidad: una revisión sistemática*, es desarrollada por Anna Barquinero, Nuria Codina y José Vicente Pestana aborda el ocio y la discapacidad. La penúltima aportación de este último bloque titulada *El ocio como elemento enriquecedor de facultades cognitivas, motoras y sociales en personas con discapacidad intelectual*, cuya autoría recae en Rosa Goig Martínez, Sandra Ávila Otero e Isabel Martínez Sánchez, hace referencia al ocio y a la discapacidad intelectual. Por último, cierra este volumen, la contribución de María García Pérez, M^a del Carmen Ortega Navas y Beatriz Cervera García, que bajo la denominación *Bienestar en el contexto escolar: ocio a través de los patios inclusivos*, abordan la inclusión en los recreos escolares.

Esta obra pretende ofrecer a estudiantes y profesionales oportunidades e inspiraciones para continuar la transformación del ocio y/o de la educación en diferentes contextos en los que se entrelacen los caminos de transferencia de la investigación y de la innovación, que contribuyan al progreso de la sociedad.

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón

Rosa Ana Alonso Ruiz

Universidad de La Rioja



BLOQUE 1

OCIO LÚDICO

GEOMOTRÍZATE

PROYECTO INTERGENERACIONAL A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL¹

Janire Pérez Fernández, Ana Ponce de León Elizondo
Universidad de La Rioja

Es un hecho evidente que los niños han pasado siempre mucho tiempo con los abuelos, (a excepción de este tiempo de pandemia) y siempre han proliferado unas buenas relaciones intergeneracionales, sobre todo cuando los nietos están en edad escolar. Es a partir de aquí de donde surge la idea de plantear un proyecto que integre a ambos, donde se refuercen conocimientos curriculares de educación infantil, en concreto, conceptos geométricos, trabajándolos a través de la expresión corporal, enlazando las matemáticas y la motricidad.

1. INTRODUCCIÓN

Es fundamental que se fomente un aprendizaje dinámico y didáctico de las matemáticas, para que lo vean como algo divertido y cotidiano, que está presente en nuestras vidas. El objeto de este proyecto didáctico es el aprendizaje de conceptos matemáticos, en concreto geométricos, a través de la expresión corporal y el movimiento, ante lo cual se plantea la siguiente pregunta, ¿es posible lograr un aprendizaje de la geometría en Educación Infantil, a través de proyectos motrices en un contexto intergeneracional?

1. El texto que presentamos se vincula al Proyecto de I+D+I “Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos” (EDU2017-85642-R), financiado en el marco del Plan Nacional I+D+I con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) para los años 2017-2020.

“Geomotrízate” es un proyecto dirigido a promover experiencias intergeneracionales de gran riqueza, a partir de actividades lúdicas y significativas, teniendo en cuenta aspectos matemáticos propios de la etapa, así como el lenguaje corporal y la educación motriz. Con este proyecto se pretende conectar dos ciencias muy distantes, pero a su vez, en la etapa de Educación Infantil, cuentan con muchas sinergias entre ellas.

2. MOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

En la etapa de educación infantil se debe trabajar la motricidad y la expresión corporal a través de las tres áreas propias del currículo partiendo de una perspectiva globalizadora e interdisciplinar que tiene dicha etapa, estas áreas deben ser vistas como espacios de aprendizaje y como ámbitos de actuación, tal y como señala el Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Definir expresión corporal no es sencillo, puesto que engloba muchos conceptos y existen diversas interrelaciones en este término. García Sánchez, Pérez Ordás y Calvo Lluch (2013) lo plantean como una disciplina que se manifiesta mediante nuestro cuerpo, de forma consciente o inconsciente, y que permite ponerse en contacto tanto con el medio como con los demás. Es decir, a partir de nuestro cuerpo nos podemos comunicar, pero no solo esto, se debe tener en cuenta que el lenguaje corporal tiene un gran significado. La expresión corporal se puede considerar un medio de expresión de sentimientos, emociones y sensaciones expone Blanco Vega (2009).

La educación motriz conforma una necesidad imprescindible en el ámbito educativo, ya que muchos aprendizajes y el desarrollo de múltiples capacidades parten de una correcta adquisición en el terreno motor. A su vez, esta hace que el niño vaya formando su personalidad, elaborando y expresando sus ideas, a partir del movimiento, el cual es primordial para las necesidades biológicas, intelectuales y socio-afectivas del niño, apunta Ponce de León, (2009).

Muchas veces en algunos centros no se le da la suficiente importancia o valor a la motricidad, en gran parte debido a que muchos profesores huyen de estas situaciones, dado que supone excesivo revuelo sacar a los niños del aula, trasladarse al espacio destinado a la motricidad y cambiar de dinámica. Ante esto, es necesario reflexionar y plantearse algunas cuestiones ¿por qué no introducir el movimiento dentro de nuestras aulas?, si realmente trabajar a partir del movimiento, la expresión corporal y el lenguaje corporal enriquece el aprendizaje de nuestros alumnos. Fernández y Arias (2013) proponen la expresión corporal como medio para el aprendizaje de conceptos matemáticos espaciales.

El juego psicomotor es un recurso imprescindible en esta etapa, por eso el cuerpo y la actividad motriz son cardinales para que se dé el aprendizaje. Rabadán (2013) muestra cómo la actividad motriz tiene un papel relevante en la adquisición de la geometría, y el conocimiento se adquiere a base de experiencia y manipulación. En educación infantil el movimiento es esencial para estar en contacto con el medio que les rodea; a través del juego los niños se desplazan e interactúan con los demás y con el medio, e incluso facilita la expresividad motriz o el autodescubrimiento.

Existe multitud de conexiones entre la motricidad y las matemáticas, argumenta Alsina (2012); señala este autor cómo es imprescindible que los niños conozcan su cuerpo, lo estructuren y lo muevan teniendo en cuenta el mundo exterior. A través del movimiento y la expresión corporal se puede ir construyendo algunos conceptos matemáticos.

3. MATEMÁTICAS EN LAS PRIMERAS EDADES

En educación infantil es fundamental propiciar escenas donde el niño explore el entorno y se dé cuenta de lo que está a su alrededor, lo perciba y lo descubra a partir de los sentidos. Desde que nacen, los niños están en observación directa y en continua exploración de todo aquello que les rodea, por ello, es necesario tratar el aprendizaje desde lo corporal, desde la experimentación y manipulación con su cuerpo. Al explorar el entorno con su cuerpo se atiende al aprendizaje de conceptos básicos matemáticos: de numeración (ordinales y cardinales), de magnitudes (longitud, capacidad, tiempo, espacio peso) de propiedades de las cosas (tamaño, formas, colores, texturas, sabores, sonidos, olores), etc.

En educación infantil, las matemáticas consisten en despertar la curiosidad, el deseo de aprender, el descubrimiento del entorno próximo, las relaciones entre objetos, aspectos cuantitativos, conceptos básicos matemáticos (Barrero Borrillo, Vergara- Moragues y Martín-Lobo, 2015). Alsina (2012) muestra cómo existe un vínculo entre los aprendizajes matemáticos adquiridos por los niños de forma intuitiva e informal, a través de sus experiencias, con aquellos que están aprendiendo en la escuela y si se encuentra utilidad y aplicación de estas en contextos de la vida cotidiana, la comprensión será más favorable y se alcanzará un aprendizaje duradero en el tiempo. El aprendizaje a lo largo de esta etapa, según Godino, Batanero y Font (2003), va de lo estrictamente manipulativo, práctico y concreto hasta lo esencialmente simbólico, abstracto y formal.

4. GEOMETRÍA JUEGO

Las matemáticas no deben verse como algo aislado, sino que hay que integrarlas o conectarlas en todas las áreas, logrando así un aprendizaje globalizado. El acercamiento de los niños a la geometría no tiene sentido si no es desde un contexto de juego o una actividad lúdica y dinámica. Recurrimos al ya citado Decreto 25/2007, de 4 de mayo, donde cita textualmente: “En esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la integración con el entorno” (preámbulo).

A través de juegos, canciones, así como el propio movimiento o la expresión corporal se pueden construir algunos conceptos matemáticos. Algunas competencias geométricas de la etapa de infantil vienen referidas a la orientación y organización espacial, los conceptos básicos espaciales, figuras planas y tridimensionales, líneas y polígonos y, por último, cambios de posición y de forma, como las simetrías y los giros.

El primer acercamiento a los aspectos lógico-matemáticos resulta mucho más interesante y valioso a través del lenguaje corporal. Trabajar las competencias geométricas desde la expresión corporal es favorable, ya que se obtendrán aprendizajes más significativos y se fomenta la participación y la cooperación. El acercamiento de los niños a la geometría no tiene sentido si no es desde un contexto de juego o una actividad lúdica y dinámica. Aclaran Fernández y Arias (2013) que no hay disculpa para no trabajar la motricidad, de hecho, se puede trasladarla al aula ordinaria enriqueciendo mucho nuestras clases, inclusive aquellos maestros que dan más valor al avance cognitivo del niño.

El desarrollo del pensamiento geométrico puede producirse observando y explorando a través de los sentidos; esto acerca a los alumnos a ver cómo la geometría se encuentra presente en nuestras vidas, en un primer momento se basa en la comprensión del espacio en donde nos desplazamos; desde edades tempranas captan aspectos geométricos a partir de los cuales conseguirán a construir un esquema mental del espacio que les rodea, indica Rabadán (2013).

5. CONTEXTOS DE APRENDIZAJE. EXPERIENCIAS

INTERGENERACIONALES

La participación de las familias en la escuela es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que este sea óptimo, pero ¿por qué no realizar actividades que incluyan diferentes generaciones? Esto puede ser muy positivo para trabajar y reforzar conceptos trabajados en el aula. En un grupo formado por diferentes generaciones, niños, padres y abuelos, también se puede producir un gran aprendizaje, en donde todos puedan aprender algo de los otros y se produzca un aprendizaje bidireccional.

La familia constituye otro de los pilares básicos sobre los que se asienta la educación infantil, interaccionando continuamente con la escuela, apuntan Ponce de León (2009).

Las primeras experiencias de aprendizaje son fundamentales, esto lleva a plantearse si es posible aprender a través del juego y, si esto es posible, hacerlo de diversos contextos. Hay que tener en cuenta que para que se dé un aprendizaje duradero en el tiempo se debe partir de contextos significativos. Se hace necesario que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje, que manipule y conozca las propiedades y características de las cosas. Por otra parte, el contexto familiar, cercano y cotidiano, favorecerá la motivación y les ofrecerá seguridad para esos aprendizajes manipulativos, especialmente en las primeras edades. De ahí surge la idea, de un proyecto intergeneracional, donde se promueva el acercamiento entre niños, padres y abuelos, buscando un aprendizaje para todos.

Las actividades en contextos intergeneracionales pueden ser una buena alternativa, recuperando de nuevo a la familia como parte del proceso de aprendizaje, en un contexto en donde todos aprenden de todos. Para pensar en espacios educativos intergeneracionales, hay que tener en cuenta la edad de los niños, la personalidad y los intereses.

Riera, Ferrer y Ribas (2014) denominan “ambientes de aprendizaje” a aquellos espacios donde se dan experiencias de aprendizaje significativo y qué mejor que estas se vean enriquecidas por relaciones y por interactuar a partir del cuerpo, el ritmo, el juego, la experimentación y el trabajo en equipo.

Álvarez y Rodríguez (2016) analizan y apuntan cómo buena parte de los materiales educativos de infantil no posibilitan el desarrollo de actividades intergeneracionales en los centros. Estos autores aportan buenas prácticas intergeneracionales como alternativas a las fichas de libro que habitualmente se utilizan en el aula. Estas actividades entre otras cosas son motivadoras porque captan la atención de los niños y los mayores, además se posibilita que puedan acercarse a la realidad de un modo diferente y atractivo. Con los programas intergeneracionales se promueve la cooperación, la interacción, el intercambio y se obtienen tanto beneficios individuales como sociales. El fin último es promover el acercamiento en contextos intergeneracionales, a partir de numerosas dinámicas, así como potenciar la interacción social a través de actividades de ocio y donde se dé un aprendizaje bidireccional y grupal. Innovar a partir de experiencias nuevas en la escuela fomentando diferentes contextos de aprendizaje e intercambio social, tiene un gran valor; así lo testifican Canedo, Pacheco y García (2014) al valorar el gran potencial que tienen estas relaciones intergeneracionales para el desarrollo de la sociedad actual, en donde existe un gran distanciamiento generacional; a su vez este intercambio que se da entre las diferentes generaciones mejora el compromiso con la escuela, busca nuevas formas de solidaridad y de cooperación, fortaleciendo lazos entre las generaciones, además, todas las personas participan-

tes en el proceso adquieren nuevos aprendizajes y habilidades, es decir, tiene una gran riqueza el intercambio de experiencias y todos salen favorecidos.

Algunas experiencias intergeneracionales, como la de Martín, Ituero, y Gabaldón (2016), explican una experiencia realizada en una escuela de Madrid con niños de 2-3 años y las personas mayores de un Centro de Día, para ello se llevaron a cabo diferentes vistas y actividades conjuntas dentro de la cotidianidad y siendo estas significativas. En estos encuentros se desarrollaron experiencias de intercambio altamente enriquecedoras, donde todos obtuvieron beneficios, además los niños disfrutaron de la atención, dedicación y conocimientos de los mayores, y estos se contagiaron de la alegría y vitalidad de los más pequeños. Esta experiencia fue un éxito, y recibió un premio de excelencia e innovación educativa.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Geomotrízate es un proyecto dirigido a promover experiencias intergeneracionales de gran riqueza, a partir de actividades lúdicas y significativas de carácter extracurricular, teniendo en cuenta aspectos matemáticos propios de la etapa, así como el lenguaje corporal y la educación motriz.

Algunos de los objetivos específicos que se plantean para el siguiente proyecto son:

- Reconocer aspectos geométricos en el espacio y en la vida cotidiana.
- Afianzar conocimientos matemáticos y conceptos básicos espaciales mediante el juego.
- Distinguir entre figura plana y cuerpo geométrico, identificando sus cualidades y propiedades.
- Trabajar la expresión corporal, empleando el lenguaje corporal como medio de expresión y comunicación.
- Favorecer el control postural, el desarrollo del esquema corporal y las habilidades motrices básicas.
- Fomentar el trabajo en equipo, la imaginación y la creatividad.

El proyecto está planteado para niños de 5-6 años, y para un trimestre escolar, con una sesión por semana. A continuación, se especifica la planificación de las sesiones a lo largo del trimestre.

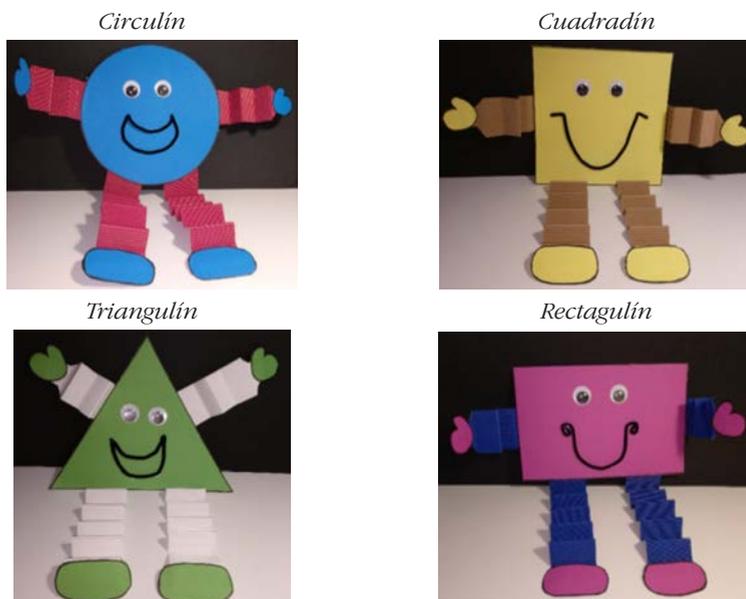
Figura 1. Planificación trimestral.

	ENERO	FEBRERO	MARZO
Semana 1	Sesión 1: ¿Quién eres? y ¿qué es la geometría?	Sesión 5: Figuras 3D	Sesión 9: Soy una figura
Semana 2	Sesión 2: El país mágico de las figuras	Sesión 6: Esta es mi familia	Sesión 10: Mi cuerpo
Semana 3	Sesión 3: Ritmos y series	Sesión 7: Circuito geométrico	Sesión 11: El escenario
Semana 4	Sesión 4: Descubriendo tesoros	Sesión 8: La ciudad	Sesión 12: Las olimpiadas

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo del proyecto, se contará con un elemento motivador para captar la atención; este consiste en los personajes de Geométrix: Circulín, Triangulín, Cuadradín y Rectagulín.

Figura 2. Personajes de Geométrix.



Fuente: Elaboración propia.

Se tendrán en cuenta las tres áreas propias de la etapa y se trabajará los contenidos de forma globalizada e interdisciplinar, de acuerdo con el Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del 2º Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Todos los alumnos tienen sus propias capacidades e intereses que influyen en este proceso haciendo así que cada uno sea único. Siempre deberán existir medidas de atención a la diversidad, para atender las necesidades educativas de todos los alumnos, basándonos en unos criterios de actuación, adoptando diversas estrategias de planificación para maximizar el proceso de aprendizaje.

En los contenidos que más nos centraremos son, las formas planas y tridimensionales, y la organización y orientación espacial desde el punto matemático; en las habilidades motrices básicas, como los giros, saltos, desplazamientos..., así como la expresión y el lenguaje corporal desde la educación motriz.

En la siguiente figura se detallan los contenidos matemáticos y motrices a desarrollar en este proyecto, siendo compartidos algunos de ellos en ambas materias, como las simetrías y las nociones espaciales, las cuales tendrán un gran peso en estas propuestas.

Figura 3. Contenidos matemáticos y motrices.

Contenidos matemáticos	Contenidos motrices
Conceptos básicos espaciales (dentro/fuera, arriba/abajo, detrás/delante, cerca/lejos, entre, frente, al lado de...)	
Simetrías	
Situación de sí mismo y de objetos en el espacio (organización espacial y orientación espacial)	Esquema corporal y control postural (posturas corporales y actitud equilibradora)
Percepción de cambios de posición y de forma	Equilibrio en situaciones estáticas y dinámicas
Líneas rectas y curvas, abiertas y cerradas	Ritmos sencillos y coreografías
Reconocimiento y clasificación de las figuras planas (triángulo, círculo, cuadrado, rectángulo) y cuerpos geométricos (esfera, pirámide, prisma, cubo)	Habilidades motrices básicas: desplazamientos (cuadrupedia, zancadas, caminar, deslizamientos...), giros sobre el eje longitudinal y transversal, lanzamientos y distintos saltos.
Identificación de formas planas y tridimensionales en el entorno	Juegos de expresión corporal (cuento motor)
Comparaciones de objetos que están a la vista	Utilización de posibilidades motrices como recurso corporal para la expresión (lenguaje corporal)

GEOMOTRÍZATE
 PROYECTO INTERGENERACIONAL A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Contenidos matemáticos	Contenidos motrices
Análisis de las propiedades y vocabulario específico	Motricidad fina
Contrastes de formas y razonamiento lógico	Experimentación en situaciones de relajación
Seriaciones con diversos elementos	Movimientos segmentarios para fortalecer la lateralidad

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se exponen alguna de las sesiones que engloba este proyecto, en concreto, las tres primeras sesiones del primer mes, y la segunda sesión correspondiente al segundo mes.

SESIÓN 1: ¿Quién eres? y ¿qué es la geometría?	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Encontrar relación geometría -vida cotidiana. ✘ Fomentar el lenguaje corporal a partir de la danza. ✘ Expresar formas con lenguaje corporal. ✘ Reconocer conceptos básicos espaciales. 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Cartulinas de colores con diferentes formas geométricas ✘ Materiales para los ejemplos (figuras, objetos...)
	<p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Aula psicomotricidad. Con sillas y espacio amplio.
<p>Contenidos matemáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Vocabulario matemático a través de las formas planas. ✘ Conceptos básicos espaciales. ✘ Reconocimiento figuras planas y geométricas. 	<p>Contenidos motrices:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Expresión corporal y coreografía sencilla a través del ritmo. ✘ Posturas corporales. ✘ Conceptos espaciales (entre, detrás, frente a...)

Desarrollo:

Presentación de participantes del grupo (abuelos-niños) y elección del nombre para el grupo por acuerdo común. Cada niño con su abuelo, escogen una cartulina y se inventan un nombre para la pareja. Irán saliendo al centro para explicar algo de su vida, el nombre que han puesto y qué figura han elegido.

Para romper con el hielo, se comienza con una canción a la que se van sumando abuelos y niños. La canción dice:

“(ESTRIBILLO: Esta es la canción de las figuras geométricas, triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo)”

“Yo soy Andrés, y soy redondito, por eso no tengo lados, me encanta rodar como las monedas y todos los niños me llaman círculo” (los que han escogido esta figura dan un paso adelante)

(ESTRIBILLO)

“Yo soy Martín, tengo cuatro lados y todos son iguales, soy un curioso y me gusta mirar por la ventana, y todos los niños siempre me llaman cuadrado” (...)

(ESTRIBILLO)

“Yo soy Manolito, tengo tres esquinitas en mi cuerpo, me encanta saltar y botar sobre mis tres lados, todos los niños me llaman triángulo” (...)

(ESTRIBILLO)

“Yo soy Juan, me parezco a Martín, pero no tengo todos los lados iguales, dos son pequeños y dos son más grandes, por eso me dicen rectángulo” (...)

(ESTRIBILLO)

Se repite por segunda vez integrando movimiento corporal, cada pareja hace los correspondientes a su figura y el estribillo.

Responder a diversas preguntas y acciones: ¿es esto geometría?, tanto los mayores como los más pequeños irán argumentando.

Algunos ejemplos:

- *Muestra unas figuras de cartón (figuras planas y con volumen)*
- *Saca a un niño y le manda colocarse entre 2 sillas y a otro detrás de la silla, delante... Pide a un niño que se situé frente a su abuelo (nociones espaciales, orientación espacial y organización espacial)*
- *Saca una caja con objetos: naranja, medalla, pelota, canica, plato, galleta... (distingue entre esfera-círculo, aspectos de la vida cotidiana)*
- *Pide a un niño que de la voltereta (giro sobre eje transversal, cambio de posición) Pide a alguien que dé una vuelta estando de pie (eje longitudinal)*
- *Coloca una cuerda y pide que pasen por ella (equilibrio, línea curva-recta, intersección)*
- *Presenta 3 estrellas y pide que seleccione la mediana (formas y tamaños)*

Todos estos ejemplos son realmente geometría, ya que esta ciencia aborda muchos conceptos. Después se colocan por grupos, según las figuras elegidas al principio, y piensan en objetos de la vida cotidiana que tengan esa forma, salen al frente e intentan representarlo con su cuerpo o gestos, también podrán dar pistas, y el resto de grupos debe adivinarlo. Para despedirse cantan y bailan la canción entre todos.

Descripción gráfica:



SESIÓN 2: El país mágico de las figuras	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Distinguir las figuras geométricas ✗ Realizar distintos tipos de desplazamientos ✗ Fomentar el trabajo en equipo 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Cartulinas y celofán de colores ✗ Tijeras y pegamento ✗ Bancos ✗ Ladrillos, picas, pelotas, cuerdas...
	<p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Aula psicomotricidad.
<p>Contenidos matemáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Figuras geométricas planas ✗ Organización espacial ✗ Las formas y líneas 	<p>Contenidos motrices:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Cuento motor dirigido ✗ Distintos tipos de desplazamientos ✗ Saltos ✗ Actitud equilibradora
<p>Desarrollo:</p>	
<p>Se colocan por las parejas abuelo-niño y realizan unas “gafas mágicas” con cartulina y papel de celofán, y las colocan en una caja mágica.</p> <p>Se comienza contando el siguiente cuento motor: <i>“Érase una vez en un lugar muy lejano un reino donde vivían muchas figuras, este reino estaba dividido en cuatro pueblos. En el primer pueblo vivían en unas casas redondas los que podían rodar ¿Qué figura será? El segundo pueblo estaba habitado por unas formas que eran muy picudas y tienen 3 lados, ¿quiénes eran? El tercero era un pueblo donde vivían unas formas muy divertidas con todos los lados iguales, que se llamaban... ¿? El cuarto y último, se diferenciaban del resto de sus vecinos por tener 2 lados iguales y 2 diferentes, ¿sabéis quiénes eran?”</i></p> <p>Se dividen en grupos según las cartulinas escogidas en la sesión 1. Se crean 4 espacios divididos en la sala, marcando los límites con unas cuerdas y se coloca un banco al lado de cada “pueblo”.</p> <p><i>“En cada pueblo tenían un altar con su figura, la cual les protegía, dentro de ella guardaban un cofre mágico, pero este no podía ser visto por cualquiera, solo aquel que usará las gafas mágicas”</i></p> <p>Dentro de esos límites que son el pueblo, representan su figura con diferentes materiales (ladrillos, picas, pelotas, cuerdas...)</p> <p><i>“Un día de repente desaparecieron las gafas mágicas, alguien las había robado, y la gente del reino estaba muy triste, así que todos decidieron ir en búsqueda de las gafas mágicas...pero no podían salir todos a la vez” (sale una pareja de cada reino sucesivamente). “Para salir de su reino, cruzaron un gran tronco, pero no todas las figuras lo hacían igual, los círculos reataron, los triángulos lo pasaron de pie con los brazos estirados en cruz, y los cuadrados sentados deslizándose suavemente y los rectángulos de rodillas”</i></p> <p>Por el centro de la sala se expanden figuras geométricas de colores, y en el medio se coloca una caja mágica con las gafas. <i>“De repente, vieron un gran lago lleno de piedras geométricas, pero claro cada pueblo solo podía pisar las figuras que le correspondían. Una vez que lo atravesaron llegaron a la caverna de los duendes, y encontraron montón de gafas de cada figura, cada figura pudo elegir cualquier gafa para ir a visitar otro reino que no fuera el suyo”</i> (entran el reino vecino siguiendo las consignas dadas para cada pueblo)</p>	

Descripción gráfica:



SESIÓN 3: Ritmos y series

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> × Fomentar la atención y concentración × Identificar cada figura geométrica con una acción motriz × Trabajar la expresión corporal 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> × Figuras planas × Colchonetas × Pelotas, ladrillos, freebes...
<p>Contenidos matemáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> × Seriaciones × Figuras planas × Conceptos básicos espaciales 	<p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> × Aula psicomotricidad <p>Contenidos motrices:</p> <ul style="list-style-type: none"> × Diferentes saltos × Ritmos sencillos × Situaciones de relajación

Desarrollo:

Para comenzar se lleva a cabo una actividad de ritmos para fomentar la atención. Deben estar muy atentos a las consignas, que podrán ser visuales o auditivas.

–*Triángulo*: salto con pies juntos hacia arriba

–*Cuadrado*: deberán agacharse

–*Círculo*: dan una vuelta

–*Rectángulo*: salto hacia adelante y otro hacia atrás

Después, se divide a todos los participantes en 3 grupos, e irá saliendo uno de cada grupo al centro para dar las consignas, pudiendo ser un niño o un mayor.

Tras esta actividad de movimiento, se coloca cada pareja en una colchoneta y para volver a la calma, se pone música tranquila de fondo; e irán dibujando figuras en la espalda de su niño, e imaginando cuáles son, después se cambian y viceversa.

A continuación, se pasa a otra actividad, realizar seriaciones con personas o diferentes objetos.

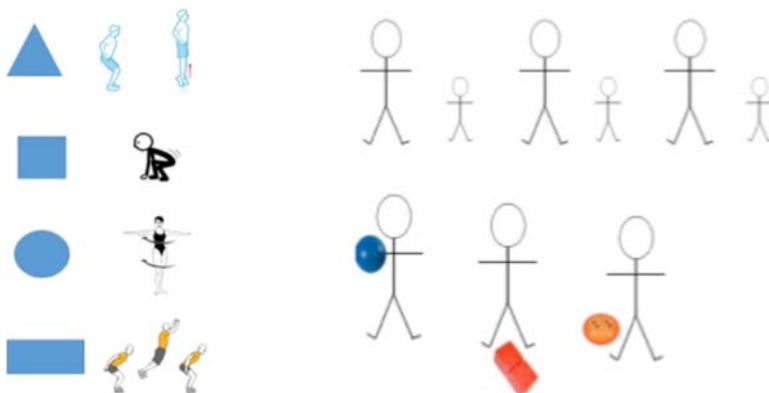
– *Serie 1*: adulto – niño (alturas) (la maestra saca el ejemplo y deben ser ellos quienes decidan como continuar la serie)

– *Serie 2*: adulto piernas abiertas – niño a cuadrupedia (como la anterior, pero añadiendo una variante)

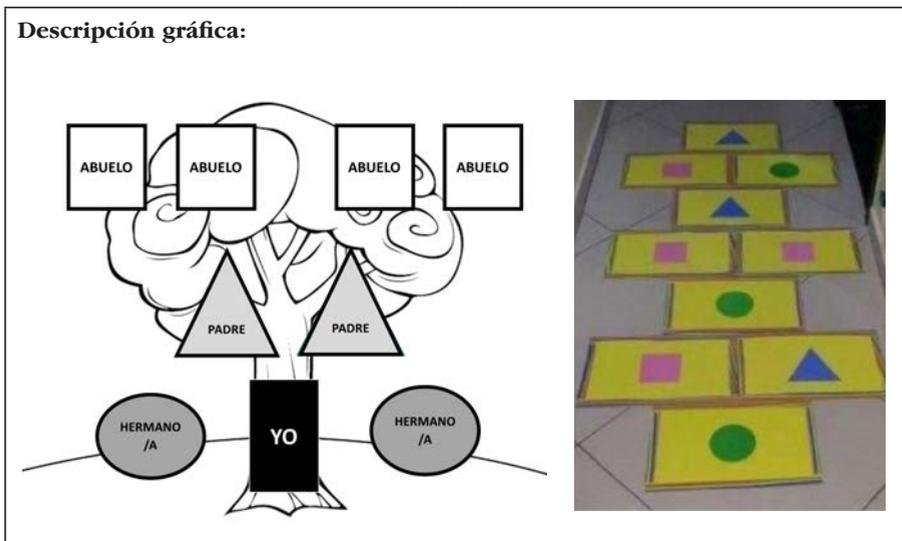
– *Serie 3*: persona 1 con una pelota en las manos - persona 2 con un ladrillo entre las piernas – persona 3 con un freesbe detrás suyo.

Se incluirán otras series con nuevas variantes Después, será uno de ellos quien comience la serie y la vayan continuando libremente, realizando como máximo series de 3 objetos.

Descripción gráfica:



SESIÓN 6: Esta es mi familia	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Elaboración árbol genealógico basado en formas geométricas. ✘ Trabajar conceptos matemático-espaciales 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Cartulinas y lapiceros ✘ Recortes geométricos (figuras) ✘ Fotos
	<p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Aula con mesas y sillas/ Patio
<p>Contenidos matemáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Organización espacial ✘ Razonamiento lógico ✘ Figuras planas 	<p>Contenidos motrices:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Conceptos espaciales ✘ Expresión corporal y posturas ✘ Saltos
<p>Desarrollo:</p>	
<p>Con anterioridad se informa que deben traer fotos de tamaño carnet de los miembros de su familia (del niño/a, hermanos/as, padres, abuelos...). Por parejas, se enseñan las fotos, después, la maestra dará unas consignas. El abuelo/a irá ayudando al niño, teniendo en cuenta el número de fotos.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tantos <i>círculos</i> como números de <u>hermanos</u> tenemos – Idem <i>triángulo</i> para cada uno de mis <u>papás/mamás</u> – Idem <i>cuadrado</i> por cada <u>abuelo/a</u> que tengo – 1 <i>rectángulo</i> para nosotros mismos <p>Dibujan un árbol grande que ocupe toda la cartulina y colocan las formas según se señala:</p> <ul style="list-style-type: none"> – El <i>rectángulo</i> dentro del tronco de nuestro árbol – Al lado del rectángulo el círculo o <i>círculos</i> – Encima del rectángulo los <i>triángulos</i> – Encima de cada triángulo, los <i>cuadrados</i> que tengamos <p>Pegan las fotos, colocando en el rectángulo su foto, en los círculos las de los hermanos, en los triángulos los padres y en los cuadrados los abuelos.</p> <p>Pasando a algo más activo, se sale al exterior/ patio, se dibuja con tizas una rayuela, pero con figuras en vez de con números. Deberán ir saltando, con pies juntos, pies separados, a la pata coja. ..., atendiendo a lo que diga: <i>-¿cuántos hermanos tienes?</i> y dará ese número de saltos, teniendo que representar con su cuerpo o con su ayuda de su pareja esa figura que le toque; y así sucesivamente con el número de abuelos, papas, mamas,... teniendo que representar las diversas figuras a través de la expresión corporal.</p>	



7. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

El proceso de evaluación tiene la finalidad de identificar los aprendizajes adquiridos, así como, la valoración del desarrollo alcanzado, teniendo en cuenta que es de carácter global y exclusivamente formativo. Principalmente, la evaluación en la etapa de Educación Infantil, se basa en la observación y en rúbricas con criterios para llevar un registro. Es importante ir anotando a lo largo del proceso, para ver la evolución, desde el inicio hasta el final. En esta etapa, el niño está en continuo desarrollo, produciéndose grandes cambios en el área psicomotriz, va progresando en las habilidades motoras y se van perfeccionando de manera progresiva, a pesar de ello, se debe tener en cuenta que cada niño tiene un ritmo propio.

Tras la finalización de estas propuestas, se llevará a cabo una evaluación no solo de los niños, también se pasará un cuestionario a los abuelos, para visualizar qué les ha aportado y que beneficios consideran haber obtenido y, por último, la maestra o el maestro llevará a cabo una autoevaluación del proceso del educativo y de las tareas llevadas a cabo.

Para la evaluación del alumnado se empleará una rúbrica que describa el resultado de los aprendizajes, siempre será con un fin de retroalimentación. En cada ítem, se anotará sí: cuándo lo logra en su totalidad; no: si no lo consigue; en proceso: cuando lo hace con ayuda. A continuación, se muestran en blanco los relacionados con la geometría, se resalta en gris oscuro los que están ligados a la educación motriz y, por último, en un gris clarito, las nociones espaciales que son comunes en ambos campos, así como otros aspectos.

Figura 6. Evaluación de alumnos.

Items	Si	No	En proceso
1. Identifica y reconoce aspectos geométricos en el entorno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Diferencia figuras planas y cuerpos geométricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Clasifica en formas planas y tridimensionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Reconocer algunas propiedades de las figuras geométricas y se inicia en el vocabulario propio de este campo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Se expresa adecuadamente a partir del lenguaje corporal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Se muestra hábil en la realización de los distintos tipos de desplazamientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Es capaz de utilizar sus posibilidades motrices como medio de comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Manifiesta un correcto control postural y un adecuado desarrollo del esquema corporal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Es creativo a la hora de realizar posturas corporales o diversos movimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Reconoce nociones espaciales básicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Disfruta del aprendizaje a partir de juegos individuales y en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Muestra motivación e implicación en las actividades colectivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fuente: Elaboración propia.

Además, se llevará a cabo un cuestionario a los abuelos, el cual consistirá en unas preguntas que ellos mismos contestarán, visualizando de este modo, qué es lo que este proyecto les ha aportado a sus vidas y qué beneficios consideran haber obtenido, aparte de conocer su opinión en profundidad con respecto a la experiencia. En este cuestionario deben valorar del 1 al 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Figura 7. Cuestionario abuelos.

CUESTIONARIO ABUELOS/AS	1	2	3	4	5
1. Esta experiencia me ha aportado grandes beneficios a mi vida					
2. Considero que he aprendido nuevas cosas de valor					
3. El tiempo compartido con los niños ha sido enriquecedor					
4. He podido aportar mis conocimientos en algunas dinámicas					
5. Me parece importante colaborar en proyectos educativos					
6. Me ha resultado interesante trabajar la geometría desde la expresión corporal					
7. Repetiría de nuevo esta vivencia					
Propuestas de mejora:					

Fuente: Elaboración propia.

Por último, es importante que la maestra realice una autoevaluación del proceso educativo y de las tareas llevadas a cabo. Es un registro que permite localizar aspectos en los que mejorar y valorar aquello más destacado de la práctica educativa.

Figura 8. Autoevaluación docente.

AUTOEVALUACIÓN	1	2	3	4	5
1. He realizado el proyecto teniendo en cuenta la legislación educativa y el decreto					
2. Analizo experiencias previas					
3. Planifico las sesiones teniendo en cuenta la temporalización					
4. Realizo actividades significativas y motivadoras					
5. Relaciono los contenidos nuevos con los que ya conocen					
6. Utilizo recursos didácticos variados					
7. Planteo las estrategias de evaluación que voy a utilizar					
8. Establezco relaciones de confianza y afecto					
9. Creo un ambiente de tranquilidad, alegría y curiosidad en el aula					
10. Tengo en cuenta las diferentes habilidades y capacidades de mis alumnos					
11. Favorezco la implicación de la familia					
12. Conozco a cada abuelo y cada niño de manera individual					
Propuestas de mejora:					

Fuente: Elaboración propia.

8. CONCLUSIONES

El proyecto ha conectado dos ciencias muy distantes que, a su vez, se ha comprobado, van de la mano en la etapa de Educación Infantil. De ahí, nace la idea de este “Geomotrízate”, un proyecto que conecta las matemáticas, en concreto la geometría, con la motricidad, a partir de la expresión y el lenguaje corporal. Estas propuestas han sido diseñadas para llevarlas a cabo como una actividad extracurricular, potenciando aspectos curriculares de esta etapa.

El proyecto nos ha llevado a estimar que las matemáticas no deben verse como algo aparte, tenemos que conectarlo todo para lograr un aprendizaje globalizado. Asimismo, el movimiento resulta esencial para estar en contacto con el medio que les rodea, desplazarse e interactuar con los demás, a partir del juego. El aprendizaje a partir del juego, tiene un gran valor en esta etapa, de ahí que se vea reflejado en numerosas legislaciones.

Se ha comprobado que en las primeras edades juega un papel fundamental la expresión corporal, así como las matemáticas, pero siempre en un contexto de juego; deben verse como algo divertido y cotidiano, despertando la curiosidad y el deseo de aprender, produciéndose un aprendizaje dinámico. Lo que indica que, a través del movimiento y la expresión corporal, se pueden ir construyendo algunos conceptos matemáticos.

Por otra parte, los niños pasan mucho tiempo con sus abuelos y se ha querido experimentar si se podría lograr un aprendizaje significativo de la geometría a través de proyectos motrices en un contexto intergeneracional. Estas experiencias intergeneracionales son un excelente espacio donde compartir aprendizajes y una gran fuente de enriquecimiento para ambos -nietos y abuelos-. Se ha evidenciado que se están desarrollando numerosos proyectos que incluyen ambas generaciones, donde se promueve la cooperación, la interacción, el intercambio, donde todos acaban obteniendo beneficios.

Se han planteado diversas sesiones con actividades lúdicas y significativas, de las cuales algunas de ellas han sido plasmadas en tal documento. En última instancia y con perspectiva a un futuro, sería interesante desarrollar dicho proyecto y llevarlo a cabo en un contexto real para examinar los resultados de aprendizaje y beneficios para ambos. Además, como próximas líneas de trabajo se plantea la elaboración de cuentos didácticos en contextos intergeneracionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, Á. (2012). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *Revista Números*, 80, 7-24.
- Álvarez, D. y Rodríguez, J. (2016). Los materiales didácticos en casos de buenas prácticas en educación infantil. *I Congreso Internacional de Innovación y Tecnología educativa en educación infantil*. Sevilla.
- Barrero Borralló, M., Vergara-Moragues, E. y Martín-Lobo, P. (2015). Avances neuropsicológicos para el aprendizaje matemático en educación infantil: la importancia de la lateralidad y los patrones básicos del movimiento. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 4(2), 22-31.
- Blanco Vega, M. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizontes pedagógicos*, 11(1), 15-28.
- Canedo, A., Pacheco, D. y García, J. (2014). Los programas intergeneracionales en educación. En *Avances en Ciencias de la Educación y el Desarrollo*. Granada: Fundación General UGR-empresa.
- Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja. (BOR nº 62, de 8/05/2007).
- Fernández, B. y Arias, J.R. (2013). La Expresión Corporal como fuente de aprendizaje de nociones matemáticas espaciales en Educación Infantil. *Retos. Nuevas tendencias*, 24, 158-164.
- García Sánchez, I., Pérez Ordás, R. y Calvo Lluch, A. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 19-22.
- Godino, J.D., Batanero, C., Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. En J.D. Godino, *Matemáticas y su didáctica para maestros*. Granada. Universidad de Granada.
- Martín, E., Ituero, B. y Gabaldón, Z. (2016). *Experiencias intergeneracionales en el primer ciclo de Educación Infantil*. Recuperado de <http://www.waece.org/webexperiencias/intergeneracional.htm>
- Ponce de León Elizondo, A. (coord.) (2009). *La educación motriz para niños de 0 a 6 años*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rabadán, M. (2013). *Didáctica de la geometría en educación infantil a través de las áreas de expresión*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Riera, M., Ferrer, M. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *Reladei*, 3(2), 19-39.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: “EFECTO MARIPOSA”¹

Nuria Cuenca Soto, M^a Luisa Santos-Pastor, M^a José Álvarez Barrio
Universidad Autónoma de Madrid

El siguiente capítulo parte de una experiencia formativa realizada en el marco de la Educación Física en Educación Secundaria, durante el periodo de prácticas llevadas a cabo en el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en la Universidad Autónoma de Madrid. Un análisis detenido de esta realidad educativa nos alertó de la desmotivación que mostraba el alumnado para participar en las clases de Educación Física. Este desinterés parece incrementarse con la edad, dejando de tener motivación por ciertos aprendizajes motrices y por practicarlos fuera del centro escolar. En este marco, el presente capítulo muestra una propuesta de intervención vinculada con la metodología de Aprendizaje-Servicio. A través de la misma, se ofrece una opción para mejorar la motivación y aprendizaje del alumnado en cuestión, posibilitando un enfoque experiencial y significativo para el trabajo de la motricidad, al tiempo que se presta un servicio a la comunidad. Concretamente, la propuesta práctica que se describe está orientada a para la asignatura de Educación Física de 1º de bachillerato.

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología docente que, fundamentada en la pedagogía experiencial (Chiva-Bartoll y Pallarès-Piquer, 2018), es capaz de mejorar la motivación del alumnado (Corbatón et al., 2015), promoviendo

1. Esta propuesta forma parte del proyecto realizado durante la Ayuda para el Fomento de la Investigación en Estudios de Máster 2018/19-UAM.

un aprendizaje significativo (Chiva-Bartoll et al., 2019) vinculado con su realidad (Furco y Norvell, 2019).

Diferentes estudios han puesto en evidencia el impacto que tiene el ApS en la adquisición de las competencias y en el aprendizaje de actitudes del alumnado (Rubio, 2009; Furco, 2002; Chiva-Bartoll et al., 2019). Sin embargo, son escasas las experiencias vinculadas con los efectos que tiene esta metodología en el ámbito formal de la Educación Secundaria, en general, y sobre la EF, en particular (Palos, 2009).

En este sentido, nuestro trabajo tiene por objetivo plantear un proyecto de ApS en EF para Educación Secundaria, vinculándolo con el ámbito personal del alumnado. Se aspira a facilitar al alumnado entornos reales de aprendizaje y posibilitar la conexión con problemáticas reales. Así, se pretende influir de manera positiva en su ámbito personal, mejorando la motivación y el compromiso académico.

2. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA

En la actualidad existe cierta tendencia al cambio metodológico en EF, promovido por la inclusión de las Competencias Clave como referentes del currículo. Entre otras razones, se busca dar respuesta a la poca funcionalidad de los aprendizajes escolares, su escasa transferencia y su pronta obsolescencia. Se han detectado ciertas limitaciones de los métodos tradicionales que limitan el logro de aprendizajes significativos. Por tanto, es preciso aplicar estrategias y enfoques metodológicos alternativos para que los aprendizajes que se propongan sean realistas, abiertos, flexibles, motivadores, interdisciplinarios y contextualizados (Medina, 2011).

En esta línea, se percibe una cierta preocupación en el ámbito educativo por actualizarse y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades reales de la sociedad actual. Algunos autores argumentan que en los últimos años no se han producido cambios relevantes en la concepción de la enseñanza y que aún nos queda un largo camino por recorrer (Pérez-Piña, López-Gutiérrez y Ortega-Caballero, 2016).

En este marco, con el interés de incidir de manera positiva en la formación de la dimensión personal del alumnado (compromiso académico, motivación, etc.), se propone un modelo pedagógico que, actualmente, se encuentra en enérgico avance en el contexto educativo (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018). En concreto, se trata del ApS, con múltiples posibilidades para realizarlo en el contexto educativo formal, en diferentes etapas (Puig et al., 2007).

2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL APRENDIZAJE-SERVICIO

Como punto de partida conviene considerar que el término ApS admite una diversidad de significados en función del planteamiento con el que se conciba. Para algunos autores es concebido como una metodología de enseñanza, para otros un modelo pedagógico, mientras que para otros es una filosofía formativa (Gil-Gómez, 2012; Puig et al., 2007).

La presente propuesta aborda el ApS como un modelo pedagógico, en tanto que va a permitir el aprendizaje del alumnado al tiempo que presta un servicio a la sociedad (Pallarès-Piquer y Chiva-Bartoll, 2017). Así, al combinar los objetivos de servicio con objetivos de aprendizaje, la actividad desarrollada puede originar un cambio tanto a quien recibe el servicio como a quien lo ofrece (Aramburu-zabala y García-Peinado, 2012). Además, de acuerdo con Furco (2002), esta metodología se apoya en el aprendizaje competencial y en la comprensión de los contenidos curriculares ofreciendo un beneficio social a la comunidad.

2.2. ¿QUÉ IMPACTOS PRODUCE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL ALUMNADO?

Diferentes autores (Novak, Markey y Allen, 2007; Yorio y Ye, 2012; Chiva-Bartoll et al., 2019; Carson y Raguse, 2014) han constatado los efectos que el ApS producen sobre el aprendizaje, las competencias y actitudes del alumnado. De manera más concreta, sus beneficios se sitúan en torno a una serie de categorías como son: resultados académicos, resultados personales, resultados sociales y resultados de ciudadanía (Eyler et al., 2001; Gil-Gómez, 2012; Opazo, 2015).

Algunos estudios han destacado que participar en proyectos de ApS incrementa significativamente la motivación intrínseca del alumnado (Ciesielkiewicz y Nocito-Muñoz, 2018). En la misma medida Soslau y Yost (2007), indican el efecto positivo que tiene en el rendimiento. Por su parte, Billig, Root y Jesse (2005) determinaron su influencia sobre el compromiso académico y la identificación con la escuela y la comunidad. Incluso se ha comprobado que incrementa la asistencia a clase y la motivación con respecto al aprendizaje (Gallini y Moely, 2003; Furco, 2003). Además, aumenta el compromiso del alumnado, su participación activa y motivación por aprender (Melchior, 1999).

2.3. REFERENTES PARA APLICAR UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Para garantizar que estas experiencias de ApS tengan un sentido formativo sobre el alumnado es preciso concretar unos indicadores de referencia a tener en cuenta en el desarrollo de los proyectos (Tapia, 2008; Martín et al., 2018). A continuación, y apoyándonos en diferentes especialistas, se concretan algunos de ellos (ver tabla 1):

Tabla 1. Indicadores para aplicar en el desarrollo de proyectos de ApS.

<i>Autoría</i>	<i>Indicadores de referencia</i>
Tapia (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Han de tener una duración suficiente como para producir un impacto en la comunidad y en el estudiantado: entre seis meses y un año, pudiendo variar enormemente el tiempo conforme a los objetivos que nos propongamos. ▪ Así como tener una intensidad significativa, siendo ésta la frecuencia con la que desarrollamos la actividad y la cantidad de tiempo que le brindamos.
Furco (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Han de presentar unos rasgos programáticos bien definidos, como contar con una planificación previa bien desarrollada, que establezca claros vínculos entre la actividad solidaria y los contenidos curriculares ▪ Los protagonistas han de ser el estudiantado ▪ Se debe ofrecer un servicio significativo para la comunidad ▪ Deben incluir espacios para la reflexión.
Eyler y Giles (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con respecto a la reflexión, explican que es un mediador que incrementa cada uno de los dinamismos del ApS. Siendo estos dinamismos: las necesidades reales de la sociedad; el servicio enfocado a dicha realidad; y el aprendizaje de contenidos, competencias y valores, debiéndose mantener un equilibrio entre estas dimensiones para conseguir una práctica significativa (Palos, 2009).

Fuente: Tapia, 2008; Furco, 2005; Eyler y Giles, 1999.

3. PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

A partir de las consideraciones señaladas anteriormente, presentamos el diseño de un proyecto de ApS en EF para 1^{er} curso de Bachillerato. El alumnado en esta etapa presenta determinadas características que favorecen su implicación en propuestas conectadas con su entorno. Además, es más autónomo y responsable, y dispone de un bagaje de aprendizajes y experiencias previas que le ayudan a liderar estos proyectos.

3.1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Nuestra propuesta surge a partir de la experiencia desarrollada en un centro escolar como consecuencia del periodo de prácticas llevado a cabo (Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato) y donde se descubrió que, a medida que avanza la edad del alumnado, determinados aprendizajes dejan de adquirir sentido, disminuye su motivación hacia las clases y, en concreto, hacia las clases de EF, no siendo capaces de aplicar sus conocimientos fuera del contexto escolar.

A partir de este análisis se propone elaborar un proyecto de ApS en EF para resolver esta problemática detectada. Se quiere implicar al alumnado en un aprendizaje activo, participativo, experiencial y en contextos reales, conectando con sus intereses y motivaciones.

El colectivo receptor del servicio será alumnado del centro, así como otras personas que quieran participar en el mismo.

La necesidad detectada se relaciona con la falta de conocimiento del alumnado hacia la realidad social y educativa que tienen algunas personas desfavorecidas de su entorno. Por tanto, los objetivos del aprendizaje se centran en sensibilizar al alumnado sobre algunas de las metas planteadas en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).

Esta propuesta se desarrolla desde la EF de 1^{er} curso de Bachillerato, tomando como referencia la normativa educativa de la Comunidad de Madrid (Decreto 52/2015 *de 21 de mayo*). No obstante, podrá ser transferible a otros contextos educativos del territorio nacional.

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto de ApS se ubica en la primera Unidad Didáctica (UD) del segundo trimestre. Versará sobre la sinéctica corporal (12 sesiones) al tiempo que estará vinculado a una UD sobre contenidos transversales (8 sesiones), así como a otras asignaturas reseñadas posteriormente.

El alumnado participe estará configurado por las clases de 1^o de Bachillerato que, organizadas en grupos de 5/7 personas, ofrecerán el servicio al alumnado de entre 1^o y 4^o de la ESO, al alumnado de 2^o de Bachillerato, así como a familiares y otras personas que quieran asociarse con el proyecto.

Éste tendrá una duración estimada de seis semanas y, atendiendo a los aspectos más relevantes de su temporalización, se prevé que se destinen entre 10 y 15 sesiones para cada una de las materias implicadas, exceptuando la asignatura de EF, que invertirá en torno a 20 sesiones.

El grueso del proyecto se desarrollará en horario escolar en las sesiones concretadas. No obstante, los distintos grupos podrán invertir tiempo extra fuera del contexto escolar, siendo guiados por el profesorado de cada materia.

El servicio será desarrollado en horario escolar durante 10 sesiones pudiendo emplear una franja horaria de proyectos, si el centro dispone de ella, o bien, concretando tiempo disponible en las asignaturas participes durante la(s) semana(s) que estimen oportunas.

3.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

3.3.1. **Presentación**

¿Quién no ha deseado alguna vez viajar al pasado para tomar una decisión distinta a la efectuada y provocar efectos como evitar sentir vergüenza tras tropezarse y caer; aprobar un examen, evitar un sufrimiento por cualquier motivo? Del mismo modo, ¿Quién no ha soñado con viajar al futuro para poder ver antes que nadie lo que sucederá?

Estas preguntas que nos surgen las podemos asociar con el término “Efecto Mariposa” acuñado por Edward Norton Lorenz en 1972 quien, metaforizando su *Teoría del Movimiento de las Alas en el Tiempo*, explicó que el movimiento que realizan las alas de una mariposa, puede generar repercusiones de gran impacto, llegando incluso a causar grandes tornados (Barzanallana, 2017).

¿Cómo comenzar este proyecto de ApS en EF?

Se comenzará presentando al alumnado la exposición de diversas situaciones comprometidas, que vincularemos con “El Efecto Mariposa” y con los ODS. Se planteará al alumnado que traten de buscar posibilidades para afrontar dichas problemáticas.

Se partirá del bloque de contenidos de Expresión Corporal. En concreto, sobre la sinéctica corporal, entendiéndola como una estrategia, un método, que busca originar soluciones creativas. Se trata de un procedimiento repetible, que estudia los mecanismos psicológicos de la capacidad de creación de las personas buscando que tengan mayor éxito al solventar sus problemas (Castañer, Camerino y Blázquez, 2016).

Así, para cada uno de los objetivos que abordemos, aplicaremos estas estrategias, llegando a conformar al final de la UD una composición o cualquier formato de expresión corporal que decida el alumnado, representando sus fases, vivencias y sentimientos en dichas composiciones.

3.3.2. **Competencias, Objetivos y Contenidos del Proyecto**

El proyecto de ApS pretende centrarse en la adquisición de dos competencias principalmente: aprender a aprender y competencias ciudadanas y cívicas.

El ApS permite al alumnado aprender en diferentes contextos, además del formal e implica procesos de reflexión en el alumnado sobre cómo aprende y cómo puede hacerlo de manera efectiva y autónoma (aprender a aprender). A su vez, el ApS permite al alumnado adquirir conocimientos de la realidad social y desarrollar actitudes para mejorarla implicándose en acciones solidarias (social y ciudadana).

Así, en la *Figura 1* conforme al Decreto 52/2015, de 21 de mayo identificamos tanto aquellas competencias estrechamente vinculadas con el proyecto, como aquellas sobre las que se podrá incidir mediante las asignaturas asociadas al mismo.

Figura 1. Relación del Proyecto con las Competencias Clave
(Decreto 52/2015, de 21 de mayo).



Los objetivos generales del proyecto se concretan en:

- Acercar, profundizar y originar un compromiso en relación a los Objetivos del Desarrollo Sostenible a través de una propuesta didáctica de ApS desde la materia de EF.
- Construir espacios y procesos de enseñanza-aprendizaje que susciten en el alumnado una mayor sensibilización y reconocimiento sobre las propias responsabilidades como ciudadanos.

Los objetivos del aprendizaje que se plantean son:

- Participar en un proyecto de ApS vinculado a una temática social, demostrando actitudes de sensibilidad, trabajo en equipo y cooperativas con el resto de personas implicadas.
- Diseñar, planificar, impartir y evaluar, en grupos reducidos, tareas y actividades acordes a sus motivaciones ligadas con los ODS que permitan hacer un llamamiento y sensibilizar a la población que recibe el servicio.

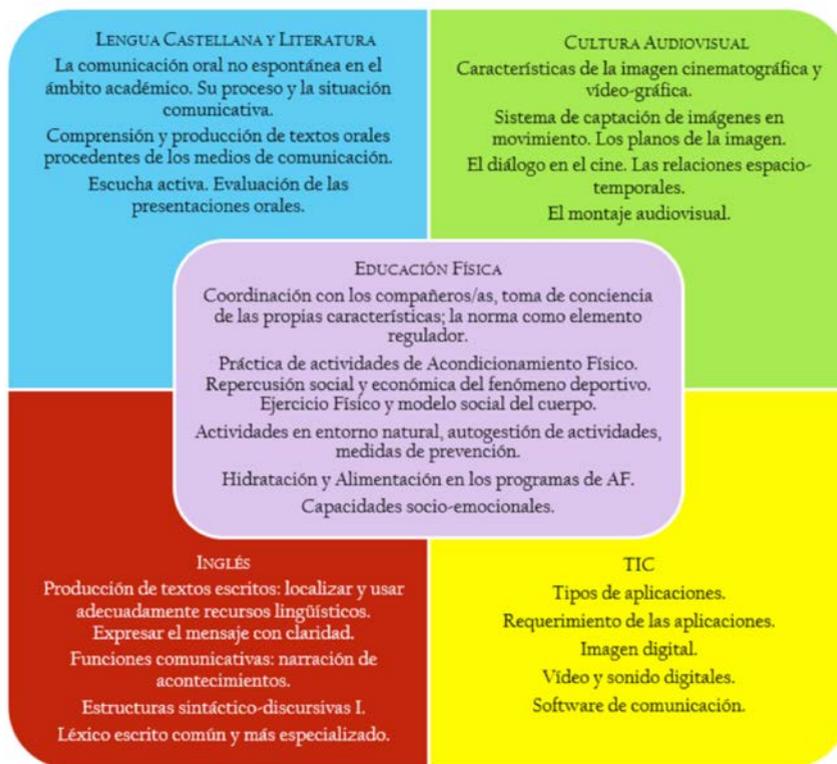
- Valorar los efectos de la participación en un proyecto de ApS que repercuten sobre el desarrollo social y personal de todas las personas implicadas en el proyecto.
- Investigar, seleccionar y exponer información relacionada con los ODS, empleando de manera crítica y responsable las distintas posibilidades que nos brindan las Tecnologías de la Información y Comunicación para la difusión de aprendizajes.
- Conocer las posibilidades que nos brindan las AFD para poner en práctica los conocimientos (conceptuales, socio-afectivos y motores) en situaciones de contexto real.

Los objetivos del servicio que se pretenden:

- Acercar a la comunidad educativa las actividades desempeñadas en el centro.
- Despertar e implicar a toda la comunidad educativa que rodea al centro a una causa solidaria común ofreciendo actividades y talleres vinculados con la AFD y los ODS.
- Crear una conciencia de empatía y solidaridad hacia las personas, lugares y situaciones que buscan dar solución los fines de los ODS, dando a entender que cuando producimos acciones sinérgicas, podemos originar grandes cambios sociales y humanos.
- Posibilitar al alumnado la adquisición de competencias relacionadas con el diseño, dirección, gestión de actividades, tareas y talleres relacionados con los ODS y las AFD en contextos de práctica real.

En tercer lugar, dado que se trata de un proyecto interdisciplinar, no formando parte exclusivamente de la materia de EF, sino que también se corresponderá con las asignaturas a las que lo asociaremos, siendo la *figura 2* una relación los contenidos que establece el Decreto 52/2015, de 21 de mayo, para las asignaturas de EF, inglés, Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) y Cultura Audiovisual.

Figura 2. Distribución de contenidos del proyecto
(Decreto 52/2015, de 21 de mayo).



3.3.3. Fases del Proyecto

3.3.3.1. Fase de Preparación

El proyecto comenzará con una actividad inicial. Se trata del visionado de un vídeo que genere un impacto relevante para que tengan que replantearse algunas cuestiones básicas: (1) qué comodidades y limitaciones tenemos en nuestro mundo occidental en comparación con otras personas; (2) qué posibilidades tenemos para poder enmendar éstas, suavemente denominadas, limitaciones, puesto que, en otros lugares del mundo, ligados a estos ODS podríamos detectar verdaderas penurias. Estas necesidades detectadas pueden afectar al grupo, al centro, al barrio o a la localidad y que hasta el presente momento ha podido no tener. En definitiva, su detección es una de las tareas claves en esta fase del proyecto.

De manera más específica, se podrían trabajar las necesidades del centro de manera particular. Por ejemplo, dar a conocer los ODS para sensibilizar a la comu-

nidad escolar sobre la desigualdad que tienen otras personas de su entorno y que se podrían aminorar o resolver desde diferentes actuaciones que el alumnado pueda diseñar.

En esta primera fase, será importante que el equipo docente adapte al alumnado en este momento de sensibilización inicial y considere sus experiencias previas.

Asimismo, el equipo docente debe ser facilitador o guía del proceso, creando situaciones de aprendizaje, gestionando los grupos de trabajo, tiempos de aprendizaje, controlando los ritmos de trabajo del grupo, resolviendo dificultades, siendo flexibles a las circunstancias, al alumnado y a los imprevistos que puedan surgir.

3.3.3.2. Planificación con el Grupo

La fase de planificación es una de las más importantes del proyecto, pudiendo condicionar su desarrollo. Es vital que el alumnado sea protagonista del mismo, y que esté motivado. Hay que conseguir que se interese por él y asuman este proyecto como propio, ya que es lo que favorecerá su participación y la toma de decisiones.

En esta fase del proyecto se propondrá al alumnado que investigue sobre los ODS y defina lo que quiere descubrir de ellos. Se le pedirá que elabore un guion en el que introduzca toda la información que recogerá en su cuaderno de aprendizaje. También definirá qué acciones va a desempeñar para ayudar a conseguir las metas de los ODS y, lo más importante, cómo y qué tipo de servicio va a ofrecer al resto de personas de la comunidad educativa, en relación con la selección que ha hecho.

Se les propondrá algunas consideraciones que deberán tener en cuenta para diseñar el servicio que se espera que ofrezca el alumnado. Deberán diseñar en grupos acciones para llevar a cabo su servicio en una semana temática denominada “Efecto Mariposa”. Aunque también se les plantea la posibilidad de extenderlo en el tiempo.

Asimismo, se les ofrecerán unas pautas para que cada uno de los grupos seleccione uno de los ODS e investigar a fondo sobre él, respondiendo a: qué y por qué quieren exponer determinada temática; qué actividades diseñan para concienciar a las personas que participarán en el proyecto; cómo diagnosticar las necesidades reales que tiene el centro acerca de la temática; definir para quién estará dirigido el proyecto; cuándo y con qué recursos lo van a realizar, etc. Se les sugiere que pueden comunicarse con asociaciones u organizaciones y que cuentan con ayuda del profesorado coordinador del proyecto.

Otro punto que abordaremos en este apartado será pactar los roles que tendrá el alumnado en el proyecto (organización, diseño de actividades, etc.). Estos

roles podrán ser diversos (de comunicación, documentación, grabado y montaje roles de supervisión de tareas y talleres, etc.), podrán ser representados por diversas personas, que deberán coordinarse y comunicarse adecuadamente.

3.3.3.3. Ejecución con el grupo

En esta fase llevaremos a cabo el proyecto de manera que suponga el final de cualquier aprendizaje por proyectos, conectando la teoría y la práctica. Se dedicará una semana al desarrollo del servicio, utilizando la franja horaria destinada al desarrollo de proyectos. Se estima un total de cinco días incluyendo dos horas cada día (10 horas de servicio), que podrá utilizar el alumnado para organizar sus actividades.

En estas sesiones participarán diferentes receptores del servicio como son el alumnado del propio centro de Educación Secundaria Obligatoria, de 1º a 4º curso, y aquellas/os de 2º de Bachillerato. Así, se podrá implicar a otras personas de la comunidad, como las familias, siendo un proyecto abierto a cualquier público.

¿Qué actividades tienen cabida en el servicio? Aunque en un principio quedan a merced del alumnado que ofrece el servicio, podrán, por ejemplo, vincularlo con el ODS 3 (Salud y Bienestar). Esto podría suponer explicar a los receptores qué implica este objetivo y cuáles son sus metas, además de ofrecerles una serie de actividades o pautas de actuación a seguir para tener unos hábitos de vida saludables, etc. Esto se podría replicar con el resto de ODS, tratando de generar espacios de información y formación para las personas que accedan a las actividades.

3.3.3.4. Evaluación del Proyecto

Se propondrán diferentes tipos de evaluación:

1. Evaluación diagnóstica, al inicio del proyecto, cuya finalidad será identificar el nivel de partida del alumnado, sus intereses, motivaciones y sus necesidades de aprendizaje con respecto al proyecto. Se llevará a cabo en las dos primeras sesiones, mediante preguntas semiestructuradas en las asambleas iniciales y finales de las sesiones, recogándose en el cuaderno de aprendizaje del alumnado.
2. Evaluación continua que nos permitirá regular el grado de adquisición de aprendizajes, utilizando una rúbrica para su auto-evaluación, siendo revisada en tres momentos: iniciado del proyecto, al final de la primera fase y al finalizar el mismo. Se utilizará el cuaderno de aprendizaje del alumnado, en el que se plasmará el proceso seguido, con preguntas sobre las que deberá reflexionar el alumnado, vivencias, sentimientos y emociones.

Se realizará la co-evaluación entre grupos, empleando una hoja de observación que será utilizada en dos momentos: (1) durante la presentación del trabajo;

(2) al iniciado de la intervención con los receptores. También se llevará a cabo la heteroevaluación mediante el cuaderno docente.

Finalmente, se emplearán otros instrumentos de evaluación, como las asambleas grupales, utilizando las rutinas de pensamiento *veo, pienso, me pregunto*, recogiendo información valiosa sobre sus vivencias y emociones.

3.3.4. Celebrar y difundir el proyecto

Una vez concluido el proyecto se celebrará con las personas implicadas (alumnado, receptores, familias, profesorado, estudiantado de otros cursos, etc.). La posibilidad de que el alumnado comparta su aprendizaje puede dotar de sentido este proyecto, mostrando sus experiencias y vivencias. Será un acto organizado por el propio alumnado. En él deberán mostrar sus aprendizajes mediante las composiciones que han elaborado previamente y presentar públicamente la responsabilidad que han tenido durante el proyecto. Asimismo, las personas que han recibido el servicio también presentarán sus vivencias y aprendizajes.

4. VALORACIÓN DE LA REPERCUSIÓN DEL PROYECTO

En un intento por conocer si nuestro proyecto ha influido en el alumnado más allá de propiciar los aprendizajes académicos proyectados, se propone valorar la repercusión del proyecto, proponiendo dos dimensiones de análisis: (1) valorar si el proyecto de ApS influye positivamente sobre el compromiso académico y la motivación del alumnado en las clases de EF; (2) determinar la transferencia de aprendizajes de EF.

Con la finalidad de obtener los resultados sobre las dimensiones se recogerá información de carácter cualitativo, empleando el cuaderno del alumnado; y cuantitativo, administrando un cuestionario que será cumplimentado antes y después de comenzar el programa de ApS.

5. CONCLUSIONES

La aplicación de este tipo de proyectos en EF en Educación Secundaria nos ayuda a generar experiencias positivas, que repercutirán en un aprendizaje significativo, con implicaciones en el ámbito personal, mejorando el compromiso y la motivación intrínseca con respecto a la EF.

No obstante, es oportuno advertir de las limitaciones que puede haber para poner en marcha este tipo de proyectos (Santos-Pastor, Cañadas, Martínez-Muñoz, 2020). Entre ellas destacamos la escasa experiencia del alumnado y del profesorado para llevar a cabo estos proyectos, el conocimiento del profesorado

para incardinarlo con los propósitos de la EF, el volumen de trabajo que puede generar al profesorado y estudiantado, la coordinación entre departamentos para elaborar propuestas significativas, transversales y relevantes, así como la coordinación entre docentes y estudiantado o entre el propio alumnado (Santos-Pastor et al., 2020), la limitación temporal, la posibilidad de abrir el centro al entorno, atender a los intereses del alumnado, incrementar su la autonomía y cederles responsabilidad en la toma de decisiones, entre otras.

Siguiendo las consideraciones precedentes, las líneas de investigación relacionadas con el ApS sugieren que la participación en proyectos de ApS pueden generar en el estudiantado una mayor motivación por aprender, participar activamente en las clases, evitar absentismo escolar, etc.

Estas experiencias podrían suponer una ruptura con el sistema educativo tradicional, el cual no provee de entornos reales de aprendizaje. Sin embargo, introducir programas de ApS puede ayudarles a conectar la teoría con problemáticas reales.

Finalmente, a pesar de estas circunstancias, existe una escasez de investigaciones que avalen propuestas de ApS en el marco de la EF en Educación Secundaria, por lo que se erigen claramente como potenciales líneas de investigación futura.

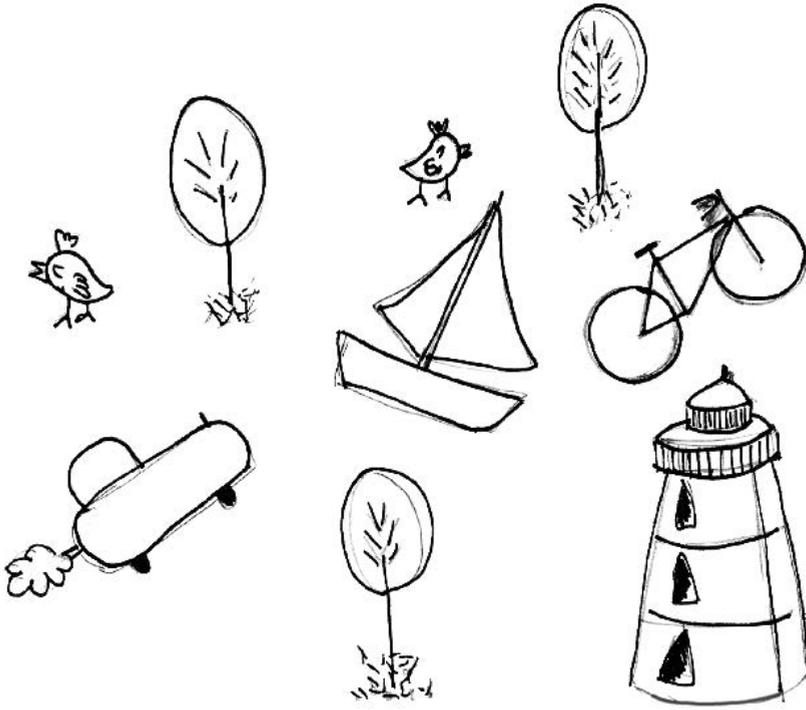
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En S. Fernández y E. Rueda (Coords.), *Libro de actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado-AUFOP 2012* (pp. 1133-1141). Valladolid: AUFOP-UVA-GEE-PP.
- Barzanallana, R. (2017). *Edward Lorenz, padre de la Teoría del Caos y el Efecto Mariposa*. Recuperado de <https://www.um.es/docencia/barzana/BIOGRAFIAS/Biografia-Edward-Lorenz.php> [Revisado el 1 de febrero de 2021].
- Billig, S.H., Root, S. y Jesse, D. (2005). The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing the professional wisdom. En S. Root, J. Callahan, y S.H. Billig (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models that enhance impacts* (pp. 97-115). Greenwich.
- Carson, R.L. y Raguse, A.L. (2014). Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66(1), 57-95. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.814578>
- Castañer, M., Camerino, O. y Blázquez, D. (2016). Creatividad motriz “CR” Sinéctica corporal “SC”. En D. Blázquez (Ed.), *Métodos de enseñanza en Educación física: enfoques innovadores para la enseñanza de competencias* (pp. 207-237). Barcelona: INDE.

- Ciesielkiewicz, M. y Nocito-Muñoz, G. (2018). Motivation in service-learning: An improvement over traditional instructional methods. *Teknokultura*, 15(1). <https://doi.org/10.5209/TEKN.58258>
- Chiva-Bartoll, O. y Pallarès-Piquer, M. (2018). Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor: introducción. En *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor* (pp. 9-17). Egregius.
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P.J., Martín-Moya, R., Pérez-López, I., Giles-Girela, J., García-Suárez, J., Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- Chiva-Bartoll, Ó. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado*, 19(1), 281-297. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART12.pdf>
- Decreto 52/2015 de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno por el que se establece, para la Comunidad de Madrid, el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 120, 31.
- Eyler, J.S. y Giles, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, C.M., Gray, C.J. (2001). At a Glance: What We Know About the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000. *National Service Learning Clearinghouse*. Scotts Valley, USA. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/139/>
- Furco, A. y Norvell, K. (2019). What is service-learning? Making sense of the pedagogy and practice. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo. (Coords.), *Embedding Service-Learning in European Higher Education. Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-36). Nueva York: Routledge.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. *Programa Nacional Educación Solidaria. UPE, MECyT, Aprendizaje-Servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del séptimo Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*, República Argentina, pp. 19-26. Recuperado de <https://cutt.ly/mj6Xsot>
- Furco, A. (2003). Issues of definition and programme diversity in the study of service-learning. En Billig, S.H. y Waterman, A.S., *Studying service-learning: Innovations in educational research methodology*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

- Furco, A. (2002). High school service-learning and the preparation of students for College: An overview of the research. En E. Zlotkowski (Ed.), *Service-Learning and the first-year experience: preparing students for personal success and civic responsibility* (pp. 3-14). Columbia, SC: University of South Carolina. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471259.pdf>
- Gallini, S. y Moely, B. (2003). Service-learning and engagement: Academic challenge and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0010.101>
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I].
- Martín, X., Puig, J.M., Palos, J. y Rubio, L. (2018). Enhancing the quality of Service-Learning practices. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 111-128. <https://doi.org/10.14201/et2018361111128>
- Medina, M.J. (2011). Nuevas perspectivas metodológicas en el área de educación física en un sistema curricular basado en competencias básicas. *C.E.I.P. Río Segura*. Beniel: Murcia. Recuperado de <http://cort.as/-HvBU>
- Melchior, A. (1999). *National Evaluation of Learn and Serve America*. Waltham, MA: Brandeis University. Recuperado de <https://cutt.ly/okmMw33>
- Novak, J.M., Markey, V. y Allen, M. (2007). Evaluating Cognitive Outcomes of Service Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Communication Research Reports*, 24(2), 149-157. <https://doi.org/10.1080/08824090701304881>
- Opazo, H.F. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado: Un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Palos, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? En J.M. Puig (Coord.). *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graó.
- Pérez-Piña, L., López-Gutiérrez, C.J. y Ortega-Caballero, M. (2016). Nuevas perspectivas metodológicas en el enfoque pedagógico de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación escolar. *Publicaciones*, 46, 91-105. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v46i0.5798>
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el Aprendizaje Servicio. En J.M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona: Graó.

- Santos-Pastor, M.L., Cañadas, L. y Martínez-Muñoz, L.F. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 509-517.
- Soslau, E.G. y Yost, D.S. (2007). Urban Service-learning: An authentic teaching strategy to deliver a standards-driven curriculum. *Journal of Experiential Education*, 30(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/105382590703000104>
- Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias; En Martínez, M. (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: ICE-UB-Octaedro.
- Uruñuela, P.M. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio: Aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea.
- Yorio, P.L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of Service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>



BLOQUE 2

OCIO AMBIENTAL-ECOLÓGICO Y TURISMO

PRINCIPALES MOTIVACIONES QUE CARACTERIZAN LA EXPERIENCIA DE OCIO EN EL PARQUE NATURAL MONTE ALOIA (PONTEVEDRA)¹

Rubén Martínez García, M^a Belén Caballo Villar
Universidad de Santiago de Compostela

El objetivo del presente capítulo es analizar las principales motivaciones que caracterizan la experiencia de ocio en el parque natural Monte Aloia, único espacio protegido con esta categoría en la provincia de Pontevedra. A partir de un muestreo por cuotas cruzadas se aplicó un cuestionario elaborado *ad hoc* a 683 estudiantes de educación secundaria obligatoria y bachillerato residentes en dicha provincia. Los datos informan que las principales motivaciones se relacionan con experiencias de ocio de tipo casual, enfocadas al recreo y al esparcimiento, mientras que aquellas más vinculadas con un ocio serio y de mayor conexión con la naturaleza son claramente minoritarias. En conclusión, se enfatiza la importancia de educar el ocio de las personas a fin de que transiten de una mera ocupación del tiempo libre en espacios naturales al desarrollo de auténticas experiencias de ocio valiosas, pues son las que cuentan con mayor potencialidad para generar actitudes de respeto por la naturaleza.

1. INTRODUCCIÓN

La ciudadanía se relaciona cada vez menos con la naturaleza durante sus tiempos cotidianos (Soga y Gaston, 2016). El imparable crecimiento urbanístico, la actividad productiva, la proliferación de las tecnologías electrónicas, la aceleración de los tiempos, la esclavitud del reloj... son solo algunos de los

1. Esta investigación emana de la tesis doctoral “Educación, ocio y espacios naturales. Un estudio con el alumnado de educación secundaria de la provincia de Pontevedra”, financiada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el marco de la convocatoria FPU 2013.

principales factores que justifican esta situación (Cox et al., 2018; Louv, 2019). Sin embargo, en los últimos años, todos estos elementos han ido provocando en las personas un deseo cada vez más intenso de salir al encuentro de otros entornos más limpios, sanos y psicológicamente restauradores que les aleje de las prisas y el estrés. Deseo, además, que se ha intensificado notablemente en el contexto de la pandemia sociosanitaria provocada por la COVID-19 (Gillis, 2020). Por ello, en los últimos años la demanda de ocio en Espacios Naturales Protegidos (ENP en adelante) ha experimentado un incremento significativo (Pickering et al., 2018).

Y es que precisamente el funcionamiento actual de nuestras sociedades es uno de los principales motivos que nos conduce a desear experimentar el ocio en este tipo de espacios (Gómez-Limón, 2002), pues estos dotan a las personas de beneficios que contribuyen a satisfacer sus necesidades psicológicas básicas (Castillo y Ried, 2015) y, por tanto, que conducen a su bienestar físico, psicológico y social (Louv, 2019).

Si bien es cierto lo anterior, no podemos quedarnos únicamente con una argumentación generalista que justifique esta creciente demanda. Las motivaciones que subyacen al deseo de vivir el ocio en la naturaleza –especialmente si aludimos al ocio serio (Stebbins, 2020)– es más complejo de lo que *a priori* pudiera parecer, lo que exige un análisis más pormenorizado. Así, del mismo modo que las experiencias de ocio en general se vinculan con la subjetividad y, por tanto, se manifiestan de forma única en cada persona, aquéllas que tienen lugar en un espacio natural –siendo dicho espacio el detonante de la vivencia– participan de esta misma realidad. Por ello, las motivaciones que impulsan el deseo de disfrutar de la naturaleza pueden ser múltiples, pudiendo ir desde la búsqueda de un entorno tranquilo, pasando por la observación de la fauna y la flora, la práctica deportiva, hasta compartir tiempo con la familia.

Pese a esta diversidad, de la literatura científica sobre el ocio al aire libre se desprenden algunas motivaciones recurrentes que narran los aficionados a este tipo de experiencias. En este sentido, y desde una perspectiva cualitativa, tomamos como referencia la investigación de Ried (2012, pp. 209-232) que, en base al análisis e interpretación de los discursos de personas que practican este tipo de ocio, recoge –por orden de frecuencia en los relatos– las motivaciones y significados más importantes que narran. Beneficios y significados que, a su vez, se convierten en catalizadores para motivar a las personas a desear tener este tipo de vivencias.

- a. *Contacto con la naturaleza*. Entendida “como algo necesario para enfrentar la vida diaria” (Ried, 2012, p. 211). Esta motivación nos recuerda de alguna forma a la hipótesis de la biofilia de Kellert y Wilson (1995) que hace referencia a que los seres humanos presentamos una necesidad innata de relacionarnos con otras formas de vida.
- b. *Disfrute estético*. Con ello el autor se refiere a que “el paisaje natural no es considerado solo como la escenografía donde se desarrolla la actividad,

- sino que es parte fundamental de la experiencia” (Ried, 2012, p. 213), convirtiéndose en muchas ocasiones en el fin mismo de la vivencia.
- c. *Binomio desafío/logro*. Se relaciona con “la percepción muy arraigada que las experiencias de ocio “saben” mejor cuando suponen un esfuerzo importante”; es decir, “superar un desafío de carácter físico y psicológico” (p. 215). Esta motivación está vinculada a la teoría del flujo de Csíkszentmihályi (2013) o la teoría del ocio serio de Stebbins (2020) que aluden a la necesidad de que las vivencias de ocio supongan un desafío personal, convirtiéndose en referentes de desarrollo humano.
- d. *Escape, paz y tranquilidad*. Con ello se hace referencia a la necesidad de romper con la rutina diaria y huir de los exigentes ritmos de las ciudades (Collado y Stats, 2016). Esta motivación podemos relacionarla con la “Teoría de la restauración” de Kaplan y Kaplan (1989) que alude a las cualidades reparadoras de los entornos naturales y su papel mediador en el logro de la recuperación del estrés.
- e. *Exploración/descubrimiento*. Esta motivación se vincula con el deseo de explorar lugares desconocidos o poco frecuentados por otras personas.
- f. *Espiritualidad*. Hace referencia a que la percepción de beneficios físicos, psicológicos y sociales que se experimentan al vivir el ocio en la naturaleza se integran constituyendo un todo que se materializa en una sensación de plenitud total, fácilmente conectada con el bienestar espiritual, no siendo este necesariamente religioso.
- g. *Socialización y amistad*. La naturaleza invita a compartir tiempo con otras personas, contribuyendo a que las relaciones sean más fuertes y exista mayor cohesión (Jennings y Bankole, 2019).
- h. *Sentido de pertenencia e identidad*. El ocio en la naturaleza ofrece la oportunidad de reflexionar acerca de la situación de la vida de las personas, siendo el escenario idóneo para encontrarse con uno mismo.
- i. *Propiedad recreadora-restauradora*. Relacionada con la motivación de escape y tranquilidad y, por ende, con la citada teoría de Kaplan y Kaplan (1989).
- j. *Autotelismo y motivación intrínseca*. De los discursos se desprende que los aficionados realizan las actividades por sí mismas, por el goce que reciben de su práctica.
- k. *Solidaridad y conservación*. Se alude a la motivación de enseñar y compartir con otros la experiencia de ocio. En este sentido, la motivación de enseñar se enraíza claramente en la solidaridad. Igualmente acontece cuando se persigue compartir con los demás conocimientos e información para conservar la naturaleza, de forma que la experiencia de ocio se convierta a su vez en proceso de aprendizaje.

De este análisis se concluye que las motivaciones del ocio en la naturaleza son múltiples y variadas, estando también muchas de ellas interrelacionadas. No obstante, se hace preceptivo subrayar que la investigación analizada centra el foco en aficionados a este tipo de ocio; esto es, son personas que desarrollan claramente un ocio que a juicio de Stebbins (2020) debe ser considerado serio o sustancial, lo que podría llevar a preguntarnos si las motivaciones que impulsan a las personas que experimentan este ocio de una forma más casual podrían ser diferentes o, al menos, más simples. Desde esta perspectiva, destacamos la clásica investigación de Corraliza et al. (2002) que a pesar de que data de principios de los 2000, ilustra la tendencia que se observa a día de hoy en relación a la búsqueda del ocio (serio o casual) en ENP. Cabe destacar que su estudio se centró en la figura del parque natural.

Con una muestra de 1007 personas de diferentes edades, los autores sintetizaron las motivaciones de los visitantes en cinco. La principal (27%) correspondió con aquellos que buscaban en el parque un espacio para “pasar un día de campo”, una motivación que se relaciona fundamentalmente con la necesidad de conectarse con la naturaleza, ya sea para relajarse, escapar de la rutina de la ciudad o encontrar tranquilidad. En segundo lugar, un 24,8% refirió los atractivos paisajísticos como razón principal de su visita. La tercera motivación (18,7%) alude a “aprender más de la naturaleza o contemplar fauna en un momento especial”, por tanto, presenta un mayor trasfondo naturalista que las anteriores. En cuarto lugar se sitúa el deseo de compartir tiempo con la familia y/o amigos por medio de actividades sociales o deportivas (15,9%). Finalmente, con un 3,1%, se identifican las motivaciones vinculadas con la cultura tradicional (visitar monumentos históricos, conocer más de la gente de la zona, etc.).

De los resultados de este trabajo podemos concluir que todas las que se identifican, *a priori*, se podrían relacionar de una forma u otra con el citado estudio de Ried (2012). Esto sugiere que, independientemente de que las experiencias de ocio sean serias o casuales, parecen existir algunas motivaciones que podemos considerar universales.

Así las cosas, el estudio de las motivaciones del ocio en la naturaleza también nos conduce a un aspecto de suma importancia y sobre el que debemos poner el foco: los impactos que las experiencias pueden generar en los ENP. A este respecto, conviene tener claro que el ocio es ante todo una actitud, una forma de ser y estar en el tiempo (Puig y Trilla, 1997) y que cuando aludimos a aquel que tiene lugar en ENP, la actitud es aún más relevante, si cabe, que en otros tipos de ocio. A este respecto, conviene recordar la característica de la doble direccionalidad que el profesor Cuenca (2014) reconoce a este fenómeno: una direccionalidad positiva y otra negativa. La primera alude a aquellas vivencias que implican beneficios tanto para la persona como para la sociedad y, en el caso que nos compete, para el medioambiente. Mientras que la segunda hace referencia a aquellas experiencias que suponen un perjuicio para el individuo, la sociedad o, en este caso, el en-

torno. Desde esta óptica, es evidente que las experiencias de ocio que desarrolle la ciudadanía en un ENP deben contar con una direccionalidad positiva de forma que, además de beneficiar a la persona, contribuyan a su vez a la conservación del enclave o, al menos, no lo contravenga de modo alguno.

Sin duda, en este desafío la educación, y concretamente la educación del ocio, tiene un papel clave, pues debe dotar a las personas de una serie de conocimientos, valores, habilidades... que no solo les permita transitar de la mera ocupación del tiempo libre al desarrollo de auténticas experiencias de ocio, sino que estas, además, vayan de la mano de los principios de responsabilidad, protección y conservación de la naturaleza (Arruti, 2011), lo que conducirá a un ocio sostenible (Tirone y Halpenny, 2017).

Con base en lo expuesto, este trabajo persigue analizar las principales motivaciones que caracterizan la experiencia de ocio de los adolescentes pontevedreses en el parque natural Monte Aloia², único espacio con esta categoría en la provincia de Pontevedra (Galicia).

2. METODOLOGÍA

El trabajo se enmarca en un enfoque cuantitativo, siendo la encuesta la técnica escogida y el cuestionario el instrumento seleccionado. Dicho instrumento fue elaborado *ad hoc* y sometido a un juicio de expertos para garantizar su validez de contenido. Además fue sometido a una prueba piloto para garantizar su calidad y funcionamiento.

Tras la validación, el cuestionario quedó conformado por cinco bloques. En el presente capítulo presentamos ítems de dos de ellos. El primero denominado “datos de identificación”, del que se toman los relativos al género (chico y chica). Y el tercero llamado “ocio y parques naturales” del cual se analizan las preguntas 12, 14 y 18. La primera es dicotómica (“sí” o “no”) y pretende conocer si los es-

2. El Monte Aloia fue declarado parque natural en 1978, siendo el primero en lograr dicha categoría en el territorio gallego. Se encuentra en el extremo suroccidental de la comunidad autónoma y pertenece al municipio de Tui, en el sur de la provincia de Pontevedra. A pesar de no ser un parque que destaque por tener cualidades naturales sobresalientes, posee unas vistas de gran valor paisajístico y una gran cantidad de reptiles y anfibios, hasta el punto de ser catalogado como zona de interés herpetológico en el territorio nacional. Además, el parque cuenta con un notable valor cultural, pues se encuentran en su territorio restos paleolíticos, enterramientos megalíticos, petroglifos de la edad de bronce, un poblado castrexo, molinos... En lo relativo al valor educativo, el parque realiza actividades de educación ambiental a lo largo del año y según su Plan de Ordenación de los Recursos Naturales y su Plan Rector de Uso y Gestión el uso público del parque es mayoritariamente recreativo y gregario.

tudiantes que tuvieron alguna experiencia de ocio en el Monte Aloia sabían que era un entorno protegido. La segunda solicita al estudiante que indique si visitó en alguna ocasión y durante su tiempo libre este parque natural en base a tres posibilidades: “sí”, “no” o “no sabe/no contesta”. Y la tercera pretende descubrir las motivaciones de la visita. La pregunta se presenta con opciones de respuesta y para su diseño nos apoyamos en otros estudios sobre motivaciones de ocio en ENP (Corraliza et al., 2002; Ried, 2012).

El cuestionario fue aplicado a una muestra de estudiantes de educación secundaria obligatoria y bachillerato de la provincia de Pontevedra. Teniendo en cuenta el tamaño de la población en el curso 2016-2017 (46.857), un margen de error del 3,8% y un nivel de confianza del 95%, dado el supuesto de $p=q=0,5$, debíamos alcanzar una muestra mínima de 652 estudiantes. Para ello se recurrió a un muestreo por cuotas cruzadas con afijación proporcional en relación a los siguientes estratos. A) El grado de urbanidad de los municipios de la provincia de Pontevedra establecido por el Instituto Galego de Estadística (IGE) en el año 2016: Zona Densamente Poblada (ZDP), Zona Intermedia Poblada (ZIP) y Zona Poco Poblada (ZPP). B) La etapa educativa: educación secundaria obligatoria y bachillerato. En las dos se trabajó con los cursos impares (1^o y 3^o de ESO y 1^o de BAC) a fin de evitar la sobrecarga de los centros.

Además se seleccionaron centros tanto de costa como de la zona interior, así como centros públicos y privados/concertados. En este último caso se respetó la proporción existente en Galicia en la que de cada tres centros educativos, dos son públicos.

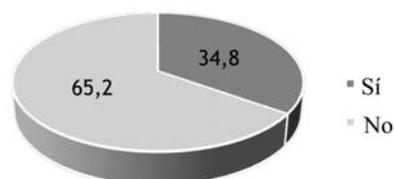
Tras el trabajo de campo se logró una muestra de 683 sujetos, siendo algo superior a la teórica por lo que el error muestral fue ligeramente inferior al de partida (3,7% vs. 3,8%). La aplicación se realizó en el año 2017 y estuvo guiada en el aula. Un 52,9% ($n=361$) eran chicas y un 47,1% ($n=322$) chicos.

Para el análisis de los datos se usó el SPSS, versión 22 para Windows. Se presentan porcentajes y para el estudio de la asociación entre dos variables nominales se empleó chi-cuadrado de Pearson. En este caso, para la exploración de las diferencias significativas se usó la prueba de los residuos tipificados corregidos de Haberman (1973).

3. RESULTADOS

Cuando se visita cualquier entorno protegido lo primero es ser consciente de dicho estatus, de lo contrario las prácticas de ocio podrían no ser sostenibles y degradar el ecosistema. Por ello, analizamos cuántos de los adolescentes encuestados reconocen al Monte Aloia como un espacio protegido (figura 1).

Figura 1. Identificación del Monte Aloia como espacio protegido.

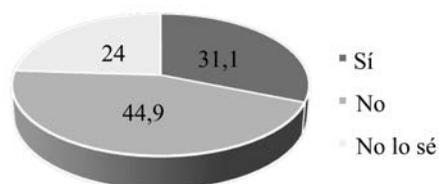


Fuente: Elaboración propia.

Así, se constata que poco más de un tercio de los encuestados (34,8%) identifica su estatus de protección; esto es, casi las dos terceras partes de los adolescentes (65,2%) desconocen la figura de protección del único parque natural de su provincia.

En cuanto al porcentaje de adolescentes que han visitado este entorno durante sus tiempos libres, la figura 2 nos revela que tan solo un 31,1% (n=212) ha acudido en alguna ocasión, frente a un 44,9% que refiere no haberlo hecho nunca (n=307) y un 24% (n=164) que indica no saberlo.

Figura 2. Adolescentes que han visitado el Monte Aloia en su tiempo libre.



Fuente: Elaboración propia.

Así, observamos que el porcentaje de encuestados que han visitado el Monte Aloia es similar al de aquellos que afirman conocer que está protegido, lo que resulta tranquilizador, pues se esperaría que aquellos que lo visitan sean conscientes de estar en un entorno de estas características. No obstante, para cotejar nuestra presunción analizamos si existe una relación de dependencia entre ambas variables, por lo que aplicamos la prueba chi-cuadrado de Pearson cuyos datos nos confirman dicha hipótesis ($\chi^2=263,465$; $p<0,001$). El estudio de los residuos tipificados corregidos informa que la relación de dependencia existe entre todas las categorías al estar por encima $[+1,96]$ y por debajo $[-1,96]$ de los niveles

de probabilidad. Con ello se ratifica que aquellos adolescentes que han visitado el parque natural Monte Aloia son también los que más le reconocen el estatus de protección (tabla 1).

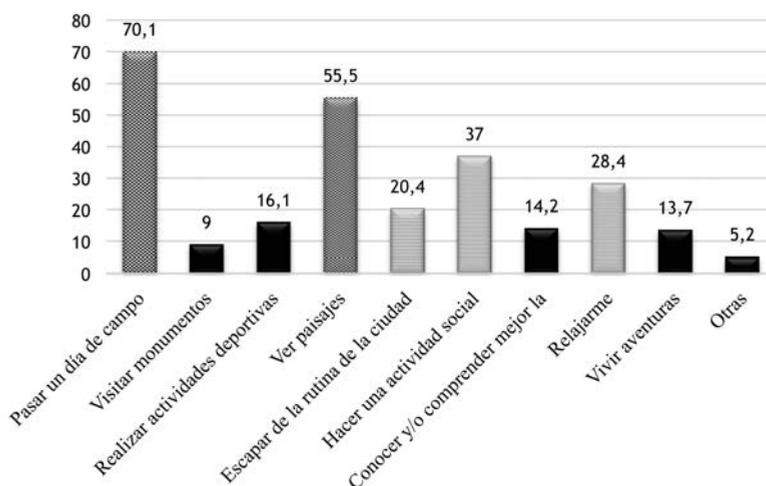
Tabla 1. Relación entre identificar el Monte Aloia como espacio protegido y haberlo visitado (%); [Residuos tipificados corregidos].

		¿Has visitado en alguna ocasión el Monte Aloia?		
		Sí	No	No lo sé
¿Sabes que el Monte Aloia es un Espacio Natural Protegido?	Sí	78,8 [16,2]	12,7 [-11]	19,5 [-4,7]
	No	21,2 [-16,2]	87,3 [11]	80,5 [4,7]

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la base de que los encuestados son los adolescentes y que en su mayoría visitan el parque acompañados de adultos, el análisis de las motivaciones nos arrojará una radiografía que no puede ser atribuible únicamente a estos chicos y chicas; por lo que debe ser analizada en conjunto con sus acompañantes. Así, se les pidió que indicaran los principales motivos que les impulsaron a visitar el Monte Aloia durante su tiempo libre. Las respuestas nos permiten establecer tres grupos de motivaciones en base a las más y menos seleccionadas (figura 3).

Figura 3. Motivaciones de la experiencia de ocio en el Monte Aloia (n=212; %).



Fuente: Elaboración propia.

En el primer grupo (barras grises más claras), los datos evidencian que el principal motivo que conduce a la vivencia de ocio en el Monte Aloia se corresponde con una motivación genérica como es “pasar un día de campo con la familia y/o amigos” (70%). También es reseñable el protagonismo que adquiere la motivación sobre la contemplación de los paisajes, pues más de la mitad de la muestra (55,5%) la ha referido como importante.

En cuanto al segundo grupo (barras de tonalidad gris intermedia), la motivación “hacer una actividad social (comidas, excursiones...)” alcanza un 37%. Así, para un porcentaje considerable de los encuestados realizar una actividad que implique relaciones sociales es un detonante que les impulsa a disfrutar su tiempo de ocio en el Monte Aloia. Por su parte, y con algo más de la cuarta parte de la muestra (28,4%), tenemos la motivación “relajarme/nos”, y con una quinta parte (20,4%) encontramos la motivación “escapar de la rutina de la ciudad” cuya filosofía es muy similar a la anterior.

El último grupo (barras grises más oscuras), aglutina las motivaciones que menos porcentajes han alcanzado: “realizar actividades deportivas” (16,1%), “conocer y comprender mejor la naturaleza” (14,2%), “vivir aventuras” (13,7) y “visitar monumentos históricos, culturales...” (9%).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los datos se desprende que el conocimiento de los adolescentes sobre el estatus de protección del Monte Aloia es limitado, corroborando así las conclusiones de otros autores que también han encontrado un escaso conocimiento sobre parques naturales en estudiantes de primaria y secundaria (Santana et al., 2015).

Si bien constatamos que aquellos adolescentes que refieren haber visitado durante su tiempo libre este parque natural son los que mayoritariamente le reconocen su estatus de protección, no podemos obviar que también hay adolescentes que pese a haber tenido experiencias de ocio en este entorno reconoce no saber que es un espacio protegido. En este sentido, y a nuestro juicio, podría ser debido al uso mayoritario que se le suele dar a este parque natural, un uso más propio de un parque periurbano (Cabalar, 2013), lo que puede desembocar en que algunas personas relacionen el Monte Aloia como un área meramente recreativa que no requiere de una protección especial. Si bien es un número reducido es necesario tomarlo en consideración, pues el desconocimiento podría conducir al desarrollo de experiencias de ocio con una direccionalidad negativa, lo que se traduciría en un perjuicio para el ecosistema. A este respecto, la educación de la ciudadanía se presenta como la mejor estrategia para evitar este desconocimiento y que las experiencias que desarrollen salvaguarden el entorno (Arruti, 2011).

En cuanto a las motivaciones, nuestros datos han revelado que “pasar un día de campo” es, con diferencia, el principal acicate referido por los encuestados,

lo que coincide con otros trabajos (Cabalar, 2013; Corraliza et al., 2002; Farías y Montserrat, 2014). Sin embargo, y a nuestro juicio, el análisis de esta motivación puede tener dos lecturas diferenciadas. Desde aquella en la que se considera como un motivo más simple cuya trascendencia no sobrepasa los intereses de la persona de romper con los ritmos apresurados de las ciudades y “desconectar” en compañía de otros, disfrutando de actividades sociales en un espacio que se percibe como natural; a una lectura más compleja en la que la persona también busca otros fines (relajarse, disfrute estético...) y siente la necesidad de “conectar” con la naturaleza.

Si bien en ambos casos la vivencia de ocio dotará a la persona de beneficios en clave de bienestar, esta dualidad es importante cuando la experiencia tiene lugar en un entorno protegido, pues si el interés se relaciona fundamentalmente con la primera lectura, sería más conveniente que la persona buscara otros espacios –sin ser protegidos– más acordes a dicho interés, toda vez que la calidad de los valores naturales del espacio no es fundamental para dar respuesta a esta motivación. Con ello, la persona se podrá beneficiar igualmente de las oportunidades de la naturaleza desde la óptica del bienestar pero a su vez contribuirá a minimizar los impactos antrópicos al no estar en un entorno más proclive a la degradación (Blázquez, 2002; Gómez-Limón, 2002). Sin embargo, si dicha motivación se orienta hacia la segunda de las lecturas, las cualidades inherentes del entorno sí que son decisivas como promotoras de la intensificación de la experiencia de ocio (Ried, 2015a) y por ello el hecho de que el espacio sea protegido resulta clave para que la persona vea cumplidas plenamente sus expectativas, pues a estos entornos se les presupone unas cualidades naturales sobresalientes que son, precisamente, las que justifican su categoría de protección. A este respecto, cabe destacar que en la actualidad, muchas de las prácticas de ocio que se desarrollan en ENP son superficiales y no de pleno sentido emocional con la naturaleza (Ried y Benavides, 2017), considerando el entorno más como un escenario estéticamente bello que como un espacio en el que conectar emocionalmente con la naturaleza.

Por su parte, la motivación vinculada a la contemplación de los paisajes alcanzó el segundo puesto, revelándose también como un estímulo importante, lo que coincide con otras investigaciones (Millennium Ecosystem Assessment, 2005; Ried, 2012). Así, el disfrute estético se presenta como un motivante para vivir la experiencia de ocio en un ENP, hasta el punto de que en ocasiones se convierte en el fin mismo de la vivencia (Louv, 2019; Ried et al., 2018). Y es que los beneficios que percibimos de experimentar la naturaleza están muy relacionados con factores estéticos (Kaplan y Kaplan, 1989) que contribuyen a la restauración psicológica, de ahí que quizás muchas personas encuentren en este disfrute una oportunidad para contribuir a su bienestar.

Aunque alejada porcentualmente de las dos primeras motivaciones, “hacer una actividad social” también se revela como un acicate con cierta relevancia ocu-

pando el tercer puesto, lo que también ha sido constatado por otros autores (Ried et al., 2018), mientras que la cuarta y quinta posición respectivamente corresponden a las motivaciones vinculadas con la relajación y la huida de la ciudad, siendo también detonantes que se repiten en el estudio de las motivaciones del ocio al aire libre (Farías y Montserrat, 2014; Ried, 2015b; Viñals et al., 2014). El motivo fundamental radica en que las personas buscan un espacio renovador que les proporcione paz y tranquilidad, siendo la naturaleza uno de los entornos que más contribuyen a esta restauración (Collado y Staats, 2016).

Finalmente, una de las motivaciones que alcanzó menor porcentaje es aquella relacionada con el interés por conocer y comprender mejor la naturaleza, siendo precisamente esta la que más se vinculaba con el deseo de conectar de forma profunda con el medio natural. Que haya sido de las menos seleccionadas por los adolescentes, quizás podría explicarse por el hecho de que el Monte Aloia no es un parque que destaque por contar con valores naturales sobresalientes, sino más bien por ser un lugar de encuentro en el que desarrollar actividades de ocio especialmente de tipo casual y predominantemente pasivas y de esparcimiento. Presumiblemente si nuestro estudio se hubiera centrado en alguno de los otros parques gallegos (cuyos valores naturales sí son más destacables) esta motivación hubiera alcanzado mayores puntuaciones.

Así las cosas, se constata que la experiencia de ocio en el único parque natural de la provincia de Pontevedra se caracteriza por ser, predominantemente, de tipo casual, motivada en su mayoría por el deseo de “pasar un día de campo”. Una motivación que, *a priori*, no se relaciona tanto con el interés por conectar emocionalmente con la naturaleza y en la que, por tanto, no subyace el interés por tener una experiencia intensa de inmersión sensorial con el entorno.

Si bien no pretendemos minusvalorar las motivaciones que persiguen el recreo o esparcimiento, más relacionadas con experiencias de ocio de tipo casual, sí enfatizamos el valor de aquellas en las que existe una intencionalidad de conexión emocional y de relación consciente con el entorno natural, máxime cuando tienen lugar en espacios protegidos, pues son este tipo de experiencias las que ostentan el verdadero poder de cambiar actitudes y generar vínculos identitarios y de apego con la naturaleza (Louv, 2011). No obstante, este tipo de vivencias no suelen surgir de forma espontánea, por lo que el papel que desempeña la educación del ocio resulta clave a la hora de que las personas transiten del mero “pasar el rato” en un ENP a desarrollar una auténtica experiencia de ocio valiosa, de tal forma que pueda convertirse en la antesala de un ocio serio en este tipo de entornos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruti, M.A. (2011). Educación del ocio y espacio natural protegido: una combinación ideal en la que los valores ocupan un lugar primordial. En A. Madariaga y J. Cuenca (Eds.), *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación* (pp. 217-239). Universidad de Deusto.
- Blázquez, M. (2002). Uso público del patrimonio natural. En M. Blázquez (Coord.), *Geografía y territorio: el papel del geógrafo en la escala local* (pp. 175-202). Universidad de las Islas Baleares.
- Cabalar, M. (2013). Análisis de la demanda de uso público en tres parques naturales de Galicia. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 61, 261-284. <https://doi.org/10.21138/bage.1544>
- Castillo, F. y Ried, A. (2015). Ejercicio físico saludable en el medio natural desde la perspectiva del ocio. En J.A. Moreno y M. Cezar de Souza (Eds.), *Motricidad humana. Hacia una vida más saludable* (pp. 261-278). Universidad Central de Chile.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Aprender a fluir*. Kairós.
- Collado, S. y Staats, H. (2016). Contact with nature and children's restorative experiences: an eye to future. *Frontiers in psychology*, 7(1885), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01885>
- Corraliza, J.A., García, J. y Valero, E. (2002). *Los parques naturales en España: conservación y disfrute*. Mundiprensa.
- Cox D.T.C., Shanahan, D.F., Hudson, H.L., Fuller, R.A. y Gaston, K.J. (2018). The impact of urbanisation on nature dose and the implications for human health. *Landscape and Urban Planning*, 179, 72-80. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2018.07.013>
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Universidad de Deusto.
- Farias, E.I. y Montserrat, S. (2014). Los visitantes del Parc Natural de L'Alt Pirineu y la práctica de actividades recreativo-deportivas. Una propuesta de segmentación. *Pirineos. Revista de Ecología de Montaña*, 169, 1-16.
- Gillis, K. (2020). Nature-based restorative environments are needed now more than ever. *Cities & Health*, 00, 1-4. <https://doi.org/10.1080/23748834.2020.1796401>
- Gómez-Limón, J. (2002). La demanda turística en espacios naturales. En M.J. Viñals (Ed.), *Turismo en espacios naturales y rurales II* (pp. 117-137). Universidad Politécnica de Valencia.
- Haberman, S.J. (1973). The analysis of residuals in Cross-Classified Tables. *Biometrics*, 29(1), 205-220.

- Jennings, V. y Bamkole, O. (2019). The Relationship between Social Cohesion and Urban Green Space: An Avenue for Health Promotion. *Environmental Research and Public Health*, 16(452), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030452>
- Kaplan, R. y Kaplan, S. (1989). *The experience of nature*. Cambridge University Press.
- Kellert, S.R. y Wilson, E.O. (1995). *The biophilia hypothesis*. Island Press.
- Louv, R. (2011). *Volver a la naturaleza. El valor del mundo natural para recuperar la salud individual y comunitaria*. Integral.
- Louv, R. (2019). *Naturaleza y salud*. Gredos.
- Millennium Ecosystem Assessment (2005). *Living beyond our means. Natural assets and human well-being. Statement from the board*. Island Press.
- Pickering, C., Dario, S., Hernando, A. y Barros, A. (2018). Current knowledge and future research directions for the monitoring and management of visitors in recreational and protected areas. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 21, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2017.11.002>
- Puig, J.M. y Trilla, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Alertes.
- Ried, A. (2012). El ocio al aire libre en contacto con la naturaleza: significados y vínculos con los lugares y la naturaleza. [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=e%2BR1IoQZSHw%3D>
- Ried, A. (2015a). La experiencia de ocio al aire libre en contacto con la naturaleza como vivencia restauradora de la relación ser humano-naturaleza. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(41), 499-516. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000200029>
- Ried, A. (2015b). La experiencia de ocio en la naturaleza como fundamento de la construcción de sentido del lugar: el caso del Parque Natural de Urkiola, Bizkaia, Euskadi, España. *Revista de Geografía Norte Grande*, 60, 215-237. <http://doi.org/10.4067/S0718-34022015000100012>
- Ried, A. y Benavides, P. (2017). La experiencia de ocio en la naturaleza ¿de qué nos preocupamos? Riesgos, amenazas y mutaciones del ocio al aire libre. En Lazcano I. y Doistua, J. (Eds.), *Desafíos contemporáneos del ocio* (pp. 133-151). Universidad de Deusto.
- Ried, A., Le Bon, A., Carmody, S. y Santos, R. (2018). Sentidos del lugar desde la experiencia de ocio y turismo en áreas silvestres protegidas: una metasíntesis. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 16(3), 701-716. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2018.16.050>

- Santana, D., Morales, A.J., Colomer, J.C., Campo, B. y Caurín, C. (2015). Parques naturales: la necesaria conceptualización transformadora en la Educación Primaria y Secundaria. *Didáctica Geográfica*, 16, 73-94. <https://didacticageografica.age-geografia.es//index.php/didacticageografica/article/view/296/272>
- Soga M. y Gaston, K.J. (2016). Extinction of experience: the loss of human-nature interactions. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(6), 94-101. <https://doi.org/10.1002/fee.1225>
- Stebbins, R.A. (2020). *The serious leisure perspective. A synthesis*. Palgrave Macmillan.
- Tirone S. y Halpenny, E. (2017). Leisure and sustainability. *Leisure/Loisir*, 41(3), 277-280. <https://doi.org/10.1080/14927713.2017.1368239>
- Viñals, M.J., Morant, M. y Teruel, L. (2014). Confort psicológico y experiencia turística. Casos de estudio de espacios naturales protegidos de la Comunidad Valenciana (España). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 65, 293-316. <https://doi.org/10.21138/bage.1754>

LA DIGITALIZACIÓN DE LOS PROCESOS INTERNOS DE UN HOTEL Y SU IMPACTO EN LA EXPERIENCIA DE OCIO DEL HUÉSPED

Lucía Trueba, Asunción Fernández-Villarán
Universidad de Deusto

En el proceso de toma de decisiones sobre dónde pernoctar cuando se viaja, suelen considerarse factores como la ubicación, el presupuesto o las opiniones de anteriores huéspedes. Sin embargo, otros aspectos como la seguridad del establecimiento o la correcta limpieza e higienización de este, son asumidos por el cliente como requisitos básicos que da por hecho que se cumplen. Por ello, el correcto funcionamiento del departamento de pisos de cualquier alojamiento turístico es crucial en relación con la satisfacción del huésped, su labor es vital y debe ser estudiada y reconocida.

Así, esta investigación pretende profundizar en la operativa de uno de los centros de coste más elevados de un hotel, planteando las estructuras que se dan en el departamento, las funciones de cada uno de los puestos dentro de este, y sus interacciones con el resto de los departamentos. Además, se llevará a cabo un análisis concretando los puntos de contacto entre el huésped y el departamento.

Por otro lado, se estudiarán las buenas prácticas sobre avances tecnológicos aplicados al departamento de pisos y las tendencias que marcarán el futuro de la industria turística para finalmente poder diseñar una propuesta de solución tecnológica que mejore la satisfacción del cliente y del empleado.

1. INTRODUCCIÓN

Muchos son los estudios que abordan la transformación digital que ha experimentado la industria turística: desde internet como principal canal de distribución (ver Fernández-Villarán, Rodríguez y Pastor, 2020), hasta el marketing senso-

rial como eje sobre el que se desarrolla la personalización del servicio (Hosteltur, 2013) pasando por el big data como instrumento de gestión óptima de destinos (Calle Lamelas, 2017).

Centrándonos en el mundo hotelero, las innovaciones estudiadas y aplicadas se enfocan sobre todo a la gestión de datos del cliente, con sistemas informáticos cada vez más avanzados (Instituto Tecnológico Hotelero, 2013), o a la masificación de ingresos con programas predictivos de gestión de precios (como Duetto) o sobre la situación del mercado a través de herramientas como *Review Pro*.

Sin embargo, a pesar de la vital importancia del departamento de pisos y la estrecha relación de su actividad con la satisfacción del cliente, es un área poco estudiada. Se trata de uno de los centros de coste del hotel más significativos, que conlleva un importante desgaste físico para los empleados. Por eso, este capítulo pretende responder a la pregunta ¿se pueden optimizar los procesos operativos del departamento y mejorar tanto la calidad de vida de sus empleados como la experiencia del cliente alojado en el establecimiento con soluciones tecnológicas?

2. LA IMPORTANCIA DEL DEPARTAMENTO DE PISOS

Para asentar las bases de este estudio consideramos la definición del departamento de pisos como aquel que se encarga de mantener la higiene, comodidad y estética tanto de las habitaciones como de las áreas públicas del hotel, así como el aseo de todas las demás zonas del establecimiento, salvo cocinas, salas de máquinas y exteriores. Todo ello ocasionando los mínimos inconvenientes y molestias a los usuarios finales, los clientes. La misión del departamento es la de mantener siempre disponibles para su alquiler todas las habitaciones y áreas públicas del establecimiento, asegurando garantizar el respeto a la integridad del diseño original de la decoración (Mesalles, 2010).

Según Rodríguez del Río (2020) la función principal de este departamento es ofrecer un servicio de calidad, acorde con la imagen, la política y las características de la empresa, así como con el perfil de su clientela. Es el departamento que más dotación económica comporta, tanto por el volumen de material necesario para su funcionamiento como por la cantidad de personal requerido, por lo que la profesionalidad de este último es fundamental para el buen funcionamiento de la empresa.

Para garantizar la limpieza, confort y atractivo del hotel, entran en juego muchos aspectos que, aunque el huésped no perciba de manera directa, influyen en su satisfacción y por lo tanto en la operativa del departamento. Algunos de estos, pueden ir desde los más básicos, como el tipo de colchón, hasta los más específicos, como la fragancia utilizada según estándar que hace que el cliente asocie ese olor a la marca inconscientemente. Por eso, es importante definir las

competencias de un departamento que es crucial en la actividad hotelera y, sin embargo, resulta ser un gran desconocido para el cliente final.

2.1. FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO. EL ROL DEL EMPLEADO

De acuerdo con Rodríguez del Río (2020), encontramos diferentes figuras dentro de este departamento.

La gobernanta es la principal responsable de la limpieza, conservación y mantenimiento del establecimiento en general, para lo que deberá gestionar el material necesario y coordinar a su equipo humano de forma eficiente, tanto funcional como económicamente. Dependiendo del entorno en el que se vaya a desarrollar su profesión deberá tener conocimientos de primeros auxilios, prevención y lucha contra incendios, así como de supervivencia marítima en caso de ejercer su labor en cruceros. Tendrá habilidades en la atención al cliente y dominará idiomas en caso de desempeñar su labor en establecimientos turísticos.

Como la persona de máxima responsabilidad del departamento, deberá ser capaz de dirigir y coordinar al personal a su cargo, de modo que haga valer su experiencia o conocimientos en el área, pero estando abierta a sugerencias de mejora, alternativas o propuestas, tanto por parte de las personas miembros de su equipo como por sus superiores.

Es responsabilidad de la gobernanta o del gobernante establecer los protocolos de trabajo que deberán estar debidamente justificados y argumentados proporcionando al personal las instrucciones precisas para que ejecute su trabajo de la forma estipulada y facilitándole las herramientas necesarias para ello.

Así, esta figura debe ser una persona líder que marque unos parámetros de trabajo y unos objetivos conocidos por todas las personas miembros del equipo, realizables con los medios disponibles y que requieren de la implicación y el compromiso de todas, por lo que además deberá ser capaz de formar equipos unidos, sólidos, fiables y estables mediando en la resolución de conflictos.

Deberá ser exigente en el cumplimiento del trabajo, controlando el absentismo, la indisciplina y la falta de rendimiento, pero a su vez siendo flexible y empática con sus trabajadores y trabajadoras, ya que es un sector con un alto riesgo de padecer enfermedades de tipo físico y psicosocial.

La subgobernanta o subgobernante colabora con la gobernanta o el gobernante en la supervisión y planificación del trabajo.

Los camareros o camareras de pisos son las personas encargadas de la limpieza del área de trabajo designada en el área de habitaciones.

Los limpiadores o limpiadoras son las personas encargadas de la limpieza de las zonas nobles del establecimiento, áreas de personal y exteriores.

Un auxiliar de pisos es la persona encargada de colaborar con el camarero o la camarera de pisos.

El valet/ mozo o moza de pisos es la persona encargada de realizar las tareas más ‘pesadas’ del departamento, como el traslado del material de lencería o limpieza, tareas de colgado y descolgado de cortinas, cambio de colchones o unión de estos, traslado de muebles, limpieza de ventanas, tapicerías, techos, lámparas, pulido y abrillantado de suelos, traslado de basuras, reposición de material en los *offices* etc.

El lencero o lencera / costurero o costurera es la persona encargada del control, de inventario, distribución y arreglos del material de lencería del establecimiento, así como de la ropa entregada por los clientes para su acondicionamiento. Dependiendo del tipo de establecimiento se puede encargar también de gestionar y proporcionar los uniformes del personal.

El lavadero o lavandera es la persona encargada de la limpieza y secado del material de lencería del establecimiento, así como de la ropa entregada por los clientes.

El planchador o planchadora es la persona encargada de planchar y doblar las prendas una vez han pasado por el proceso de lavado.

Para Mesalles (2010) las claves del éxito para la profesionalidad del servicio son la unidad de criterio (por medio de protocolos), el entrenamiento constante, el control sistemático (asegurarse de que el trabajo ha sido bien ejecutado) y la comunicación fluida.

2.2. RELACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE PISOS CON LOS OTROS DEPARTAMENTOS DE UN HOTEL

Una vez definidas las competencias del departamento y de cada uno de los miembros que lo componen, analizaremos las interacciones de este y sus consecuencias con el resto de los departamentos de un establecimiento hotelero, destacando la importancia de una comunicación óptima y coordinada.

Como destaca Mesalles (2010) y se muestra en la Figura 1, los departamentos que tienen una estrecha relación con el departamento de pisos son los siguientes.

En primer lugar, recepción. Las gestiones frecuentes entre estas dos áreas son las previsiones de ocupación, los listados de llegadas previstas (incluidos los VIP), las solicitudes de atenciones especiales, las llegadas de grupos y convenciones, el bloqueo o desbloqueo de habitaciones (cambios, prolongaciones o ausencias del huésped), la petición de camas extras o cunas, las limpiezas urgentes y los cargos por daños.

Conserjería, que frecuentemente forma parte de recepción, gestiona con pisos los equipajes abandonados, las llaves extraviadas, etc. La recepción depende del personal de pisos en la información sobre cualquier acción que les repercute en pérdidas económicas o reputación ante el cliente.

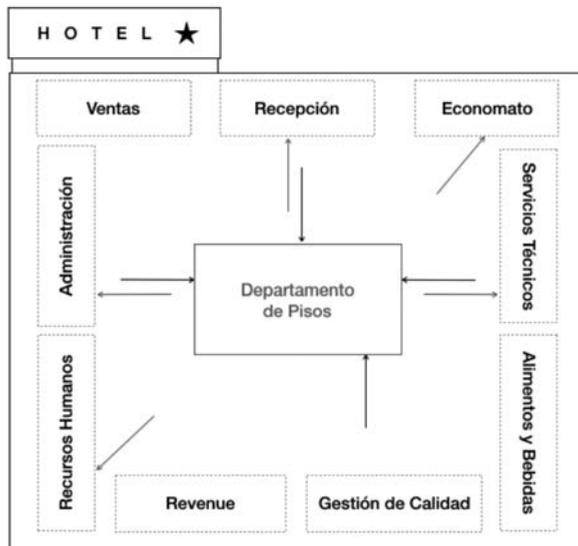
En segundo lugar, el departamento de servicios técnicos. La correcta interacción entre los dos departamentos es fundamental para el éxito del servicio. Al contrario que con recepción, aquí es pisos quien depende de la agilidad y calidad del trabajo de mantenimiento y servicios técnicos. Una buena relación con este departamento propiciará que el personal de servicios técnicos sea cuidadoso y no dificulte más de lo necesario las tareas del personal de limpieza. Los trámites habituales son el control del consumo innecesario de energía y agua, la detección temprana de averías (mantenimiento preventivo), las órdenes de reparación, el bloqueo de habitaciones y, los programas de obras mayores.

En tercer lugar, recursos humanos. Las gestiones suelen incluir los controles de asistencia, la selección y contratación del personal, captación de personal eventual, control de uniformes, aseo de vestuarios, comedores y aulas.

En cuarto lugar, compras. Pisos solicita la compra de suministros, al tiempo que tiene la obligación de facilitar información contable exacta y oportuna de cada sección.

En quinto y último lugar, administración, estableciendo controles y normas administrativas y contables, y velando por el cumplimiento de las disposiciones internas.

Figura 1. Interacciones del departamento de pisos con el resto del hotel.

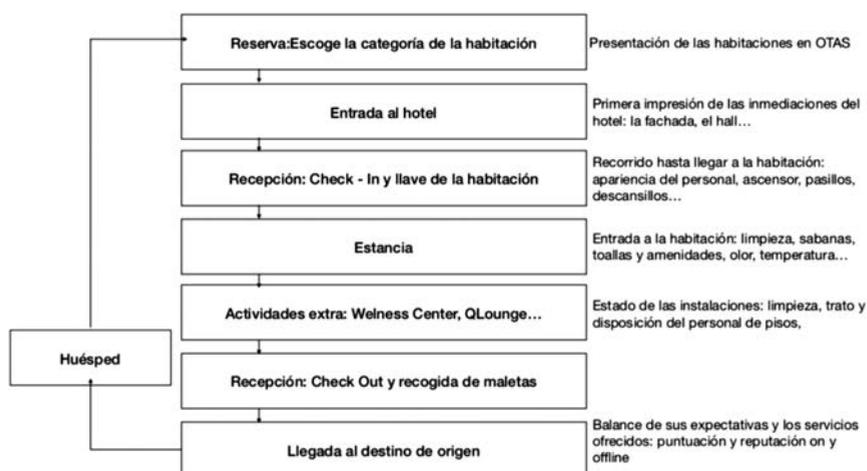


2.3. RELACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE PISOS CON EL HUÉSPED

Recordemos que la finalidad de esta investigación es mejorar el día a día tanto del empleado del departamento de pisos como del huésped. Por ello, es crucial estudiar los distintos perfiles que el hotel recibe, para identificar las necesidades actuales y potenciales de los alojados y, centrándonos en el departamento de pisos, analizar cuáles son los puntos de contacto entre el huésped y el departamento.

Para identificar las fases que experimenta el cliente dentro del hotel, se tendrá como base las identificadas por Oteo (2018):

Figura 2. Ciclo del Huésped de un hotel.



Fuente: Elaboración propia a partir de Oteo (2018).

Actualmente, las OTA (*Online Travel Agencies*) y otros intermediarios que operan a través de internet, son imprescindibles para la mayoría de los establecimientos hoteleros (Fernández-Villarán et al., 2020). De manera que participan en el inicio del ciclo del huésped, cuando comienza a ver la tipología de habitaciones del hotel vía online, y por lo tanto, la presentación de estas.

Como se plasma en la Figura 2, cuidar hasta los detalles más pequeños tiene importantes repercusiones en la satisfacción del cliente en relación con la estancia y, consecuentemente, en la reputación del hotel y de la marca a la que pertenece.

Es aquí cuando entran en juego términos como marketing sensorial o neuromarketing, en relación con la alteración de la percepción del turista a través de

sus cinco sentidos (Miranda, 2018). Los estímulos provocados por el hotel pueden conseguir una experiencia memorable en el huésped o, por ejemplo, que asocie una fragancia a la marca (es el caso de la cadena Meliá y la denominada Blue Velvet).

3. METODOLOGÍA

El análisis cualitativo se llevará a cabo a través de entrevistas estructuradas. Se ha utilizado un guion cerrado, es decir, se parte de preguntas más genéricas y según se va avanzando, las preguntas profundizan en distintos aspectos, dentro del mismo hilo conductor.

El análisis cualitativo es útil en turismo cuando se quiere responder a preguntas sobre grupos o interacciones humanas para describir un fenómeno de interés o para predecir las tendencias futuras (Veal, 2006), como es el caso que nos ocupa.

Para ampliar el conocimiento sobre los recursos tecnológicos actuales y potenciales del departamento se ha entrevistado a:

- La gobernanta de un hotel de 5 estrellas de Bilbao por dirigir el departamento de pisos desde 2010, y conocer mejor que nadie el funcionamiento de este tipo de departamento.
- Al director de un hotel de 4 estrellas de Bilbao por ser experto en coaching (licenciado por el Instituto Europeo de Coaching), y llevar la dirección de uno de los hoteles más populares de la ciudad (según Tripadvisor) y, por lo tanto, de sus recursos humanos. Nos interesa su punto de vista desde el enfoque de la gestión de personas y para conocer qué prácticas tecnológicas se llevan a cabo en hoteles de la competencia.

Una vez que cada entrevistado da su consentimiento para el tratamiento del contenido de la entrevista, y confirma que participa en esta de manera voluntaria, puede, si así lo desea, dejar en blanco las preguntas que considere oportuno no responder o bien adjuntar documentos que respalden su respuesta.

Posteriormente, para analizar el contenido de las entrevistas, seguiremos las sugerencias de Miles y Huberman (1984) (referenciados por Moraima y Auxiliadora, 2008) que se basan en la categorización y subcategorización de los datos, permitiéndonos obtener conclusiones que tengan en cuenta todos los ámbitos y factores que influyen y construir así una propuesta de configuración tecnológica para el departamento de pisos de un hotel que favorezca al departamento y al huésped.

Por otro lado, estudiaremos la importancia de los estándares para asegurar la calidad del servicio (Padrón, 2002) para tenerlos en cuenta a la hora de diseñar la propuesta de solución tecnológica.

4. BUENAS PRÁCTICAS DEL DEPARTAMENTO DE PISOS

En este punto se investigarán algunas de las tecnologías que ya existen en el mercado, estudiando si pueden ser de utilidad para la propuesta de esta investigación. Para ello, aplicaremos técnicas de *Benchmarking*, proceso continuo por el cual se toman como referencia los productos, servicios o procesos de trabajo de las empresas líderes, para compararlos con los de la propia empresa y posteriormente realizar mejoras e implementarlas (Espinosa, 2017)

4.1. LAS PRÁCTICAS DE ÉXITO BASADAS EN EL FACTOR HUMANO

De las entrevistas realizadas podemos destacar la importancia de estudiar técnicas de coaching aplicadas al liderazgo y la gestión de un equipo que sufre un importante desgaste físico y que hay que cuidar por la crucial importancia de su labor. Esto permitirá empatizar con el empleado a la hora de diseñar la solución tecnológica.

Según indicó el entrevistado, liderazgo significa compartir objetivos comunes, para que todo el equipo vaya en la misma dirección. Un buen líder saca lo mejor de cada empleado, da ejemplo a los demás con sus actitudes y aptitudes, y esta siempre disponible para escuchar y motivar a su personal. La gobernanta es una de las personas más importantes del hotel, y como representante de su departamento, debe ser un buen líder.

Por otro lado, define coaching como un acompañamiento hacia un cambio: “El cambio empieza en lo personal para después hacerlo en lo profesional. Primero, nos debemos conocer como personas para cambiar aquello que sabemos que debemos cambiar y nunca lo hacemos (superar nuestros miedos, cambiar nuestras creencias y comportamientos limitantes, etc.) para potenciar a las personas y que aprendan a gestionar sus emociones. A partir de ahí, cuando este cambio este integrado en lo personal, se esta listo para cambiar en lo profesional y poder establecer el liderazgo anteriormente descrito.”

Integrando estos dos conceptos en el departamento de pisos, el director indica que se debe trabajar con personal de la casa, que comparta los valores de la empresa y trabaje por el mismo objetivo. Con contratos indefinidos en su mayoría y según previsiones de demanda, añadiendo o no contratos temporales. Debe haber una gobernanta al mando, y varias subgobernantas para que todos los días haya alguien de máxima responsabilidad en este departamento. Indica también que con una buena actitud en este departamento se pueden conseguir muchas cosas.

Las dinámicas que se deben emplear con el departamento de pisos son iguales a las del resto de departamentos del hotel. Por un lado, se trabajan dinámicas del departamento y, por otro lado, dinámicas individuales si alguna persona necesita refuerzo, dinámicas con mandos, acciones de “team building” etc. Aunque

la tendencia general sea hacia la digitalización, es un departamento puramente humano, y todas las estrategias que se realicen en su ámbito deben ser diseñadas con el empleado en el centro del proyecto.

4.2. LAS PRÁCTICAS DE ÉXITO BASADAS EN EL FACTOR TECNOLÓGICO

Como ya se menciona en el inicio de este estudio son muchas las tecnologías aplicadas al sector, pero las que nos interesan son las del departamento de pisos. La que más repercusión tuvo en 2017 tras su lanzamiento, fue la aplicación Abitari Housekeeping (<https://housekeeping.app>).

Algunas de sus ventajas son la comunicación en tiempo real con móviles y *tablets*, evitando llamadas que saturan a recepción o a pisos y sin conversaciones que el cliente pueda escuchar. Además, automatiza las tareas rutinarias del hotel y reparte las habitaciones entre las camareras diariamente, con los respectivos cambios de sábanas y recontando el inventario. Facilita la comunicación con el departamento de servicios técnicos, ya que integra la opción de notificar averías y adjuntar una o varias imágenes de estas. Cuenta también con un panel de métricas que permite estudiar el rendimiento del ciclo de limpieza de cada tipo de habitación.

La aplicación tuvo un gran éxito, entre otros factores, por la practicidad de los servicios que ofrece, ya que está diseñada por una gobernanta para el departamento de pisos en concreto. Según indica Rigual (2017) algunas de las mejoras consecuentes de su implementación son una reducción en torno a un 75% de las llamadas entre recepción y pisos, o bien el conocimiento en tiempo real de la localización del equipo, que permite ahorrar hasta 65 minutos al día por supervisor. Además, ya que la información fluye directamente a la persona indicada en cada momento, se consigue reducir los tiempos de espera entre las camareras de pisos, la supervisora, y recepción llegando a ahorrar unos 20 minutos al día para cada una de ellas. Por otro lado, los desarrolladores trabajan para poder integrar la herramienta con la mayoría de PMS.

Otra de las tecnologías punteras en el departamento, fue la descrita por el ITH (Instituto Tecnológico Hotelero, 2018) acerca de la microgeolocalización. La empresa Gennion Solutions y el grupo hotelero Artiem, con el apoyo del Ministerio de Industria, Energía y Turismo, puso en marcha el proyecto cuyo objetivo era minimizar la fatiga de los empleados del departamento de pisos, mejorando los procesos operativos de limpieza, por medio del uso de la tecnología y la implementación de metodologías *lean* (gestión de los procesos que se desarrollan en una empresa para suprimir aquellas actividades que no aportan nada y obtener a cambio un producto y experiencia final de calidad para el cliente).

5. AFRONTANDO LOS NUEVOS RETOS DEL DEPARTAMENTO DE PISOS

5.1. LOS NUEVOS RETOS

Según Viajes National Geographic (2019) tras la transición tecnológica, de entretenimiento y energía, el hotel del futuro se construirá sobre la experiencia que aporte al viajero. Esto no es ninguna novedad teniendo en cuenta la tipología de turismos que han emergido como consecuencia del viajero que quiere huir del turismo de masas. Esto, sumado al hecho de que el segmento *millennial* representa ya a un tercio de los viajeros y que en pocos años se convertirá en el principal mercado de consumo, nos fuerza a acondicionarnos a las nuevas demandas y a la personalización con nuevas herramientas, en este caso, la tecnología.

En este punto, se profundizará en la transición que está sufriendo el sector para tener también la visión de un escenario cambiante, y por último se plasmará la propuesta de solución tecnológica.

Las tecnologías existentes cubren necesidades de manera independiente. Algunas son de utilidad para los empleados, otras están orientadas a los clientes, ofreciendo una experiencia customizada al turista con domótica. Sin embargo, en la mayoría de los casos, no están integradas conjuntamente para permitir al hotel tener una visión sobre esa personalización, y, por ejemplo, acondicionar la temperatura, el colchón o la música en la habitación en la pre-llegada de la siguiente estancia de ese huésped en el establecimiento. Lo mismo ocurre con los *softwares* diseñados para el departamento de pisos, que agilizan los procesos dentro de este, pero se olvidan del resto de departamentos, como calidad o ventas.

A estos factores, debemos añadir la vulnerabilidad del sector turístico. El 31 de enero de 2020, se detectó el primer caso de Covid-19 en España, y el 19 de marzo de ese año se decretaba el cierre de todos los establecimientos hoteleros. Los titulares referidos a esta situación y los que mencionaban al sector turístico anunciaban la reconstrucción total a la que se iba a ver sometido, pronosticando un antes y un después en la actividad hotelera.

Una vez asimilado el escenario presente, se empiezan a definir los nuevos protocolos que se han aprendido tras vivir una situación sin precedentes, y en la que la previsión era la clave para abordarla. Las garantías higiénicas que se van a exigir en cualquier establecimiento, y que por lo tanto influyen en el departamento de pisos han cambiado mucho. Según indica Hosteltur (2020), RIU Hotels & Resorts (empresa española con sede en Palma de Mallorca), ha comenzado a definir los nuevos protocolos. En sus habitaciones eliminarán todos los elementos no esenciales (cafeteras, revistas, etc), se reducirán las amenidades a las imprescindibles, y se incluirá un dispensador de gel hidroalcohólico en cada habitación.

En lo que respecta al personal, este seguirá el protocolo para evitar la contaminación cruzada en la limpieza de habitaciones, usando paños de diferentes colores para las distintas estancias, y utilizando productos virucidas de eficacia probada y equipos EPI obligatorios.

A la salida del huésped se desinfectarán todas las superficies de la habitación, manteniéndose el tiempo de seguridad recomendado por el fabricante entre la limpieza y la asignación al nuevo cliente. Además de este trabajo de desinfección, se suman elementos de manipulación habitual como el mando de la televisión, teléfono, manillas, puertas o cortinas. Por ello, han creado un “equipo de desinfección” para cada uno de sus hoteles que estará especializado en la limpieza de habitaciones ocupadas por casos confirmados o sospechosos de coronavirus.

Todas estas medidas deben estar también reflejadas en la aplicación tecnológica que diseñemos.

5.2. LA DIGITALIZACIÓN PARA AFRONTAR LOS NUEVOS RETOS

Son muchas las herramientas tecnológicas que ya existen, pero no de manera integrada para poder crear un vínculo entre cliente-empleado a través de un único programa. Por eso, en este último apartado, se diseñará una nueva aplicación móvil con los cambios que deben introducirse con base en las necesidades experimentadas y estudiadas, que sirva para todos los empleados del hotel y que pueda descargarse en cualquier dispositivo. Sin perder de vista el objeto de este estudio, se especificarán las operaciones que repercutan de manera externa e interna al departamento de pisos, y siempre será una app que se adapte a posibles discapacidades visuales, para que la pueda utilizar todo el que esté interesado.

Cada empleado tendrá acceso a las gestiones que implican a su departamento. El acceso tendrá en cuenta el orden jerárquico, de manera que la gobernanta estará al tanto de todas las gestiones y el mozo, o la camarera de pisos solo de aquellas en las que se vea implicado. Cada cliente personalizará su habitación, los servicios extra que quiere contratar y las actividades sugeridas en el destino durante su estancia. En este último espacio, anunciantes del destino podrán tener su espacio y llegar al turista de manera directa e incluso ofrecer descuentos por compras a través de la app.

El huésped podrá realizar el *check-in*, personalizar sus demandas y otros aspectos como la hora de llegada, etc. Esto permitirá a pisos hacer mejores previsiones de las habitaciones que tienen que limpiar y asignar y permitirá calcular aproximadamente el porcentaje de *No-Shows* (reservas que no se presentan en el hotel y tampoco cancelan) del día.

La *app* permitirá al huésped realizar consultas, contratar servicios o personalizar su habitación gracias a la domótica instalada incluso antes de su llegada al

establecimiento. Cuando requiera servicios que dependan del departamento de pisos, como tintorería o almohadas extra a través de la app, se enviará una notificación a la persona responsable de dar ese servicio. También permite obtener un *feed back* del cliente y su valoración de los servicios solicitados.

Una función interesante de la app es que almacena los datos del huésped para futuras ocasiones, lo que repercutirá en una mejora de su experiencia.

Los empleados podrán ver si las habitaciones están ocupadas, libres o bloqueadas. Podrá filtrar la búsqueda en aquellas habitaciones que le interesen (por numeración, categoría, etc.) y conocer su estado respecto a los aspectos modificables por el cliente. Tendrán acceso a la información de los clientes lo que es una gran ayuda a la hora de preparar detalladamente la habitación de los clientes.

Cada empleado dispondrá de un *check-list* que indique qué tareas debe acometer, estado de las tareas, avisos, notas, etc.

Todas las gestiones que mencionamos anteriormente podrán realizarse a través de la aplicación. Las ventajas para la gobernanta son:

- tendrá una mayor visión de los gastos del departamento, podrá llevar la contabilidad de este, y realizar los inventarios introduciendo directamente las cantidades en la aplicación, mientras se va desplazando en los distintos offices del hotel.
- podrá visualizar qué empleados están de turno ese día y planificar las futuras necesidades de recurso humano según la cantidad de trabajo que vaya a afrontar el hotel.
- gestionará aspectos como los objetos perdidos o los accidentes de tintorería.
- gestionará las consumiciones y reposiciones de minibares, las habitaciones que tienen alguna prenda en la tintorería y los pedidos que debe realizar a la floristería.

Una de las ventajas de unificar todos estos trámites en la aplicación, es la accesibilidad que da al Director General del hotel con respecto al comportamiento de los distintos centros del hotel, en este caso el de pisos.

6. CONCLUSIONES

Respondiendo a la pregunta de este estudio (¿se pueden optimizar los procesos operativos del departamento de pisos y mejorar tanto la calidad de vida de sus empleados como la estancia del cliente en el establecimiento con soluciones tecnológicas?) podemos afirmar que en la realidad que nos rodea disponemos de

muchas herramientas que pueden agilizar procesos y trasladar información de calidad entre los distintos agentes implicados.

Por eso, la clave ahora está en la integración de todas esas funciones que delegamos en distintos programas informáticos, y en la adaptación de los trámites que realizamos con papel en una misma herramienta intuitiva y de fácil adaptación para aquellos reacios a la tecnología.

Si además de esto, ese programa lo puede utilizar nuestro cliente y podemos volcar esos datos en el perfil del huésped optimizaremos notablemente la gestión de toda esa información que fluye por el hotel y poseeremos muchos más indicadores a tener en cuenta en la toma de decisiones.

En este caso nos hemos centrado en el departamento de pisos por su crucial importancia y el grado de desconocimiento de su labor detectado. Aunque el desgaste físico que supone es difícil de evitar, se pretende agilizar los procesos y trámites que se realizan a diario (muchos con papel) para que, con ese tiempo que se ahorra, se puedan limpiar las estancias de manera más detallada y menos estresante para el empleado. A su vez, el cliente no podrá poner un pero a los aspectos relativos a la higiene y limpieza.

Poniendo la vista en el horizonte, la aplicación incluiría a todos los departamentos que tienen los hoteles de la cadena, y pensando aún más en grande, podría llegar a convertirse en el PMS de todos los hoteles independientemente de la compañía a la que pertenezcan, estando a la disposición del cliente sea cual sea el hotel con la misma aplicación.

Entre las limitaciones que se encuentran, destacan la inversión económica que supone, a pesar de la gran utilidad de la herramienta, y los tiempos de adaptación tanto para el empleado como para el cliente que prefiere el método tradicional, obligando al personal del hotel a estar en medio de las dos vías con las que dirigirse al cliente.

Con esta investigación se espera haber descubierto al lector la realidad del departamento de pisos y su vital importancia tanto para el hotel como para el bienestar de todos. Debemos aprender a cuidarlo y respetarlo, tratando de ponernos en el lugar de la persona que va a tener que limpiar nuestra habitación, y con pequeños gestos como no tirar las toallas al suelo, mejorar entre todos la calidad de vida de su recurso humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calle Lamelas, J.V. (2017). Revolución Big Data en el turismo: Análisis de las nuevas fuentes de datos para la creación de conocimiento en los Destinos Patrimonio de la Humanidad de España. *International Journal of Information Systems and Tourism (IJIST)*, 2(2), 23-39.

- Fernández Alles, M.T. y Cuadrado Marqués, R. (2011). La responsabilidad social empresarial en el sector hotelero: revisión de la literatura científica. *Cuadernos de Turismo*, 28, 47-57. <https://revistas.um.es/turismo/article/view/147181>
- Fernández-Villarán, A., Rodríguez-Zulaica, A. y Pastor, R. (2020). Value chain mapping for tourism intermediation. *International Journal of Business Environment (IJBE)*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.1504/IJBE.2020.107498>
- Espinosa, R. (2017). Benchmarking: qué es, tipos, etapas y ejemplos. <https://robertoespinosa.es/2017/05/13/benchmarking-que-es-tipos-ejemplos>.
- Hosteltur. (2013, diciembre 2). Marketing sensorial, el turismo se vive con los 5 sentidos. Artículo de opinión en Hosteltur. <https://www.hosteltur.com/marketing-sensorial.html>
- Hosteltur. (2020, mayo 7). Riu crea protocolos pos-COVID para cada departamento del hotel. https://www.hosteltur.com/136517_riu-crea-protocolos-pos-covid-para-cada-departamento-delhotel.html
- Instituto Tecnológico Hotelero. (2013). Informe sobre el sistema español de innovación (Innovación en el Sector Hotelero). <https://www.ithotelero.pdf>
- Instituto Tecnológico Hotelero (2018). Microgeolocalización para mejorar la Calidad del Servicio en Hoteles. (1, Mayo, 2018) [Comunicado de prensa].
- Mesalles, L. (2010). El departamento de pisos en un hotel de calidad. Del portal: mailxmail - compartir lo que sabes. <http://mailxmail.com/departamento-pisos.pdf>
- Miranda, M. (2018). *Marketing sensorial en el sector hotelero: EME Catedral Hotel y Meliá Lebreros*. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Moraima, M. y Auxiliadora, L. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14(27), 129-144. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Oteo, J. (2018). Dirección hotelera. Grado en Turismo. Universidad de Deusto.
- Padrón, V. (2002). Sistemas de Calidad aplicados a los establecimientos hoteleros. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. <https://www2.ulpgc.es/pdf>
- Rigual, L. (2017, noviembre 24). Abitari Housekeeping, digitalizando el departamento de pisos [Nota de prensa en Hosteltur]. <https://www.hosteltur.com/abitari-housekeeping-digitalizando-eldepartamento-de-pisos.html>
- Rodríguez del Río, M.E. (2020). *Gestión del departamento de pisos* [EPUB] (1ª ed., Vol. 1). <https://play.google.com/store/books/details/>
- Veal, A.J. (2006). *Research methods for leisure and tourism: a practical guide*. Harlow: Prentice Hall.
- Viajes National Geographic. (2019, noviembre 19). El hotel del Futuro: así nos alojaremos en 20 años. <https://viajes.nationalgeographic.com.es>



BLOQUE 3

OCIO CULTURAL

OCIO ENTRE FOGONES Y BIENESTAR INTERGENERACIONAL¹

Raquel Santos Sáenz de la Cuesta, M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio
Universidad de La Rioja

La propuesta que se presenta nace de la necesidad de crear un espacio de ocio intergeneracional donde abuelos² y nietos puedan compartir actividades gratificantes para ambos, que optimicen su desarrollo personal, emocional, cognitivo y social, y que puedan llevar a cabo en sus relaciones cotidianas estrechando así los lazos familiares y de afecto que les unen.

Esta propuesta de ocio intergeneracional se encuentra enmarcada dentro de la educación para la salud y el ámbito temático de la alimentación, ya que el fomento de hábitos saludables previene numerosos problemas futuros. Así mismo, se trabajan las competencias clave y los contenidos curriculares de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de La Rioja de manera interdisciplinar, globalizada y transversal.

Constatados los beneficios que se desprenden de las relaciones intergeneracionales contextualizadas en el ocio, se lleva a cabo un diagnóstico de necesidades que avala la importancia de ofrecer iniciativas en las que a través del ocio compartido entre abuelos y nietos se trabajen aspectos constituyentes de la educación formal en ámbitos informales, en donde además están implicados

-
1. El texto que presentamos se vincula al Proyecto de I+D+I “Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos” (EDU2017-85642-R), financiado en el marco del Plan Nacional I+D+I con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) para los años 2017-2020.
 2. A lo largo del documento se intentará utilizar un lenguaje inclusivo, si bien “en aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, toda referencia a cargos, personas o colectivos incluida en este documento en masculino, se entenderá que incluye tanto a mujeres como a hombres”.

los valores y las actitudes que se desprenden de las relaciones entre ambas generaciones.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios en la estructura familiar y el aumento de la esperanza de vida incrementan los tiempos que comparten abuelos y nietos, y demanda mayor colaboración de los mayores, lo que viabiliza la convivencia intergeneracional familiar. Los abuelos adquieren mayor protagonismo y una importante función, pues suplen el tiempo que los padres no pueden hacerse cargo de sus hijos por las obligaciones laborales. Este rol que asumen los abuelos es precisamente lo que permite a los progenitores desarrollar su faceta laboral, siendo este uno de los aspectos por los cuales abuelos y nietos comparten más tiempo, si bien en muchas ocasiones se suele limitar a tareas de cuidado y crianza (Osuna, 2006).

Así lo constata un estudio de Martínez de Miguel, Escarbajal y Moreno (2012), que revela que los abuelos valoran positivamente el hecho de interactuar con sus nietos, y reconocen que compartir su tiempo con ellos les aporta bienestar, vida, ilusiones renovadas y alegría. Aunque, fundamentalmente, los abuelos se perciben como cuidadores del nieto y compañeros de juego.

Alonso, Sáenz de Jubera y Sanz (2020) constatan en su estudio que los niños de entre 6 y 12 años valoran positivamente las actividades de ocio que comparten con sus abuelos, siendo los más pequeños quienes más las practican por mero disfrute personal, observándose como a medida que se avanza en edad cobran más peso los motivos de corte emocional, social y de desarrollo personal.

Otros autores (Álvarez, Cala y Riaño, 2019; Larrain, Zegers y Orellana, 2019; Martínez, 2017; Triardó 2018; Villar, 2013) resaltan el potencial de las relaciones entre abuelos y nietos, favoreciendo en los primeros un envejecimiento activo y exitoso, que les ayuda a sentirse mejor con ellos mismos, a su desarrollo personal, a adaptarse mejor a los cambios de la vida y a su satisfacción vital; asimismo, los más pequeños declaran que este intercambio generacional les proporciona factores positivos para su desarrollo global, pues los abuelos sirven de transmisores de valores sociales y emocionales como por ejemplo la autoestima, la autoconfianza y la tolerancia hacia la adversidad, además de evitar el aislamiento y prevenir hábitos nocivos.

Esta relación abuelos-nietos se enmarca dentro de las relaciones intergeneracionales, entendidas como la interacción entre personas de generaciones distintas que colaboran y comparten sus conocimientos, que se brindan apoyo mutuo, lo que aporta beneficios a las personas de diferentes edades, a las familias y a la comunidad (Sabater y Raya, 2009).

En esta línea el ocio, entendido como experiencia personal y comunitaria, cuya razón de ser es la libertad, la motivación y la voluntad, se convierte en fuente de desarrollo humano y espacio por excelencia para el beneficio de las relaciones intergeneracionales (Cuenca, 2014), lo que apunta hacia la necesidad de crear espacios en los que tanto los abuelos como los nietos compartan actividades satisfactorias, creen vínculos emocionales y participen en experiencias fuera de la vida rutinaria y de las funciones propias del cuidado y custodia, como son la entrada y recogida del colegio, la comida o los tiempos de parque, ya que estas actividades no propician necesariamente el desarrollo personal de mayores y pequeños. Esto no quiere decir que las actividades cotidianas no sean satisfactorias, pero no siempre son sentidas por los abuelos como situaciones de ocio; al contrario, en numerosas ocasiones son percibidas como una responsabilidad, gratificante, pero que no deja de estar exenta de obligación (Osuna, 2006).

El beneficio que se desprende de las actividades intergeneracionales es patente, ya que en ellas ambos grupos de edad pueden desarrollar la faceta social e intercambiar los roles de educador y aprendiz, pues ambos tienen cosas que enseñar y que aprender. Este aspecto beneficia claramente la autoestima de abuelos y nietos; en los primeros porque el hecho de sentirse útil es siempre gratificante; y los más pequeños pueden ver en sus abuelos a personas con gran sabiduría de las que pueden aprender, pero a las que también pueden enseñar, lo que repercute en una percepción más positiva y respetuosa hacia las personas mayores.

Se han localizado experiencias afines a las que se proponen en este capítulo, en las que los grupos de edad no tienen un vínculo de parentesco, y hacen referencia a grupos de personas mayores y jóvenes que comparten actividades puntuales; o actividades dirigidas a un grupo de edad en concreto, lo que limita la participación de otro y, por consiguiente, la denominación de intergeneracional. De la misma manera se han encontrado experiencias de ocio intergeneracional compartidas por abuelos y nietos, pero que se limitan a algo puntual y difícilmente extrapolable a la cotidianidad.

La presente propuesta pretende dar un paso más y reunir a los abuelos con sus nietos para crear un espacio de ocio en el que compartan algo más que las actividades cotidianas, que posibilite el fortalecimiento de los lazos de unión entre ambos. Asimismo, cada colectivo va a tener un referente de su misma franja de edad, con lo que las posibilidades de relación social se van a establecer en dos vertientes; una intergeneracional y otra entre iguales, lo que amplía aún más el desarrollo social y emocional de ambos grupos.

Se procura, además, ofrecer una experiencia extrapolable a la vida cotidiana que compartan abuelos y nietos en el marco de la educación para la salud y, más en concreto, de la alimentación saludable, constituyéndose en una ventana abierta para que abuelos y nietos puedan compartir experiencias de ocio valioso para ambos en su relación diaria, experimentando lo ventajoso y enriquecedor que es compartir el tiempo y lo mucho que pueden aprender los unos de los otros.

Otro eje vertebrador que añade valor a la propuesta es que se ubica en el sistema educativo, pues atiende a la transversalidad de los contenidos curriculares y su implicación en la cotidianidad.

A través del diseño de las actividades que constituyen el proyecto, se van a trabajar de manera globalizada algunos de los contenidos de las asignaturas que se recogen en el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja según la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Esta propuesta está diseñada para niños de entre 8 y 10 años, junto a sus abuelos. Por lo tanto, los contenidos curriculares que se van a trabajar en las actividades corresponden a los asignados, en la ley arriba citada, para los cursos de tercero y cuarto de primaria, que son los cursos donde los participantes se encuentran ubicados. La relación de asignaturas, contenidos y competencias clave que se trabajan se pueden observar en los anexos I y II.

Con esto se pretende que el alumnado sea capaz de aprovechar los conocimientos teóricos, pudiendo comprobar su necesidad y aplicación en la vida real. Además, es una posibilidad de educación informal con aspectos integrantes de la educación formal en la que los papeles de aprendiz y maestro se intercambian.

Por otro lado, esta experiencia posibilita abrir una puerta hacia el disfrute de ambos en la elaboración de las comidas, o sea, una actividad de lo más cotidiana que puede invertirse y convertirse en una experiencia de ocio a su alcance.

Como tal, un taller de alimentación saludable no puede dejar al margen la importancia de desarrollar conocimientos sobre hábitos de vida saludable, más concretamente en los niños, ya que es la base para un desarrollo óptimo a todos los niveles.

Este taller, además, contribuye a que los niños aprendan los beneficios de la dieta mediterránea, así como la elaboración de platos y de productos de dicha dieta. Los abuelos, por norma general, siguen cocinando con productos frescos y naturales, basándose en una alimentación sana y equilibrada. Por lo tanto, son portadores de conocimientos valiosísimos que transmitirán esos saberes a sus nietos mediante esta experiencia de ocio. Asimismo, analizarán la pirámide de la alimentación saludable y los nutrientes que aporta cada alimento, así como las cantidades que se han de tomar de cada uno de ellos, con el objetivo de que tanto los niños como los abuelos tomen conciencia de este aspecto tan importante para la elaboración de platos saludables y de un menú equilibrado.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) una dieta sana ayuda a prevenir distintas enfermedades y afecciones, pero el incremento de alimentos procesados y el cambio en los estilos de vida, entre otras cuestiones, han provocado cambios en los hábitos alimentarios en detrimento de una alimentación saludable.

Por ello, es esencial crear conciencia y hábitos saludables en la población y, más concretamente, en los niños, como se señala en el Decreto 24/2014, de 13

de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja, en disposición adicional cuarta: “La Consejería competente en materia de Educación adoptará medidas para que la actividad física, la práctica de deporte y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil y juvenil.” Asimismo, la creación de estos hábitos saludables contribuye al desarrollo adecuado a todos los niveles y a la prevención de enfermedades derivadas de un estilo de vida poco saludable.

El objetivo general de este trabajo es diseñar un proyecto de ocio intergeneracional enmarcado en la educación para la salud, y materializado en la alimentación saludable, donde abuelos y nietos dispondrán de un espacio para compartir saberes y experiencias, y estrechar lazos familiares y afectivos.

Esta propuesta de ocio intergeneracional surgió antes de la complicada “nueva normalidad” en la que vivimos en la actualidad y que nos obliga a cambiar la forma de relacionarnos, más si cabe con nuestros abuelos, pues son un grupo especialmente vulnerable al COVID-19. Se hace necesario explorar nuevos caminos en los que procurar que se sigan realizando actividades de ocio intergeneracional, especialmente para mantener los lazos afectivos ente abuelos y nietos y que ambas generaciones no sientan este impacto emocional y social tan negativo que esta situación está causando, pues es vivida en muchas ocasiones por los menores y sus abuelos con inquietud y malestar, anhelando los tiempos compartidos y esperando su regreso (Dalton, Rapa y Stein, 2020).

Por ello, dada la situación se proponen alternativas que posibiliten llevar a cabo esta propuesta con el uso de dispositivos digitales, para que abuelos y los nietos puedan compartir momentos a los que invita esta propuesta.

2. PROCESO METODOLÓGICO

2.1. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

Se partió de la revisión de la literatura científica sobre la evolución de la institución familiar, el rol de los abuelos dentro de la familia actual, las relaciones intergeneracionales y sus beneficios para ambas generaciones, el ocio, la alimentación saludable, así como la realización de un análisis exhaustivo del currículo de Educación Primaria, tanto de la Ley Estatal como del Decreto de la Comunidad Autónoma de La Rioja; después se llevó a cabo una búsqueda de experiencias afines a la diseñada para este capítulo.

En esta fase se constataron los beneficios de las relaciones intergeneracionales entre abuelos y nietos para su desarrollo personal y emocional, se evidenciaron las bondades del ocio en cualquier franja de edad para un desarrollo pleno

de la persona y se comprobó la carencia de propuestas de ocio intergeneracional de las que son partícipes abuelos y nietos.

Asimismo, se realizó un diagnóstico de necesidades mediante un sondeo en el que participaron escolares con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años, y abuelos que tenían nietos que se correspondían con esta franja de edad. De los resultados se desprende desconocimiento sobre la existencia de recursos de ocio intergeneracional y el deseo de todos los entrevistados por participar en un taller de cocina compartido entre abuelos y nietos.

Así surgió la propuesta que aquí se presenta, una experiencia de ocio intergeneracional para abuelos y nietos en el marco de la educación para la salud, focalizada en la cocina y la alimentación saludable, que atiende a contenidos curriculares de educación primaria y tiene el propósito de compartir espacios, saberes, afectos y experiencias que favorecen el desarrollo personal, emocional y social de los participantes.

2.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

2.2.1. *Motivación*

El tema gastronómico amateur está en auge, ya que son varios los programas televisivos donde se apuesta por esta destreza tanto de mayores como de pequeños. Son numerosas las personas atraídas por el placer de cocinar exquisitos platos.

En este taller se van a desarrollar una serie de actividades en torno a la preparación de un plato que el abuelo prepare a su nieto y que éste quiera aprender. A partir de esta premisa son numerosas las actividades que se van a llevar a cabo y que se desarrollarán en profundidad en el apartado correspondiente.

Con este espacio de ocio intergeneracional que la propuesta facilita, se van a reforzar los lazos de unión entre los abuelos y los nietos, pues los primeros van a pasar de ser meros acompañantes en el ocio de sus nietos a incluirse junto a ellos en un ocio compartido y satisfactorio para ambos. Qué duda cabe que el compartir actividades va a servir para fomentar valores tales como el respeto hacia las personas mayores, la tolerancia, el compañerismo, el trabajo en equipo o la colaboración, entre otros.

Cada uno de ellos va a cambiar su papel de enseñante y aprendiz en función de la actividad que se esté realizando, cosa que, sin duda, repercutirá muy positivamente en la autoestima de ambos y en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Con esta práctica también se pretende conseguir el disfrute de ambos en la realización de recetas de cocina, lo que va a propiciar que esta práctica no se dé

solamente en este taller, sino que pueda ser trasladada a su vida cotidiana y que encuentren un espacio de ocio compartido en una de las tareas diarias por excelencia, como lo es preparar la comida.

Al tratarse de una experiencia educativa, este taller atiende a los contenidos curriculares de todas las áreas del conocimiento. Como se podrá observar en cada una de las actividades, se van a trabajar de manera globalizada y con aplicación práctica muchos contenidos que se encuentran reglados por el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Algunos de los cuales se trabajarán de forma explícita y otros de una manera más implícita.

Igualmente, y de manera transversal se va a habilitar una Wiki en la que cada equipo abuelo-nieto va a ir subiendo información sobre su receta, acompañándola de videos y fotos, y que será visible para el resto de participantes. Señalar que en este apartado los niños van a ser los que enseñen a los abuelos, ya que son nativos digitales, y salvo excepciones, dominan este ámbito con habilidad suficiente como para ser ellos los que guíen esta actividad y enseñen a sus abuelos a manejar las herramientas digitales.

2.2.2. Destinatarios

Participarán abuelos con sus nietos, de edades comprendidas entre los 8 y 10 años. Esta elección servirá de guía para contextualizar los contenidos curriculares y facilitar el desarrollo de los mismos; la experiencia podría diseñarse para otras edades, modificando los contenidos curriculares y la manera de trabajarlos. El único requisito exigido es que acudan al menos uno de los abuelos con, por lo menos, un nieto.

2.2.3. Objetivos

- Crear un espacio de ocio intergeneracional entre abuelos y nietos.
- Fomentar hábitos para una alimentación saludable.
- Conocer los alimentos que comemos.
- Atender de forma global y práctica los contenidos del currículo de primaria.
- Desarrollar habilidades sociales y emocionales.
- Crear lazos de unión entre abuelos y nietos.
- Ampliar el conocimiento en el uso de las herramientas digitales.

2.2.4. Metodología

Como se ha comentado anteriormente, las actividades van a ser guiadas por los participantes; en función de la actividad serán los abuelos o los nietos quienes tomen la iniciativa. No obstante, al inicio, la organización del grupo dará ciertas pautas para que la actividad se realice según lo previsto y cada uno tenga claro cuál es su papel dentro de la actividad.

Son actividades donde la participación de ambas generaciones es igualmente importante, ya que ambas tienen conocimientos que enseñar y que aprender.

A través de las actividades diseñadas se van a trabajar los contenidos curriculares en la tabla representados (Anexo 1); algunos de ellos son susceptibles de que se trabajen de manera explícita, en cambio otros se trabajarán de una manera más implícita y transversal.

Con esto se pretende que los niños encuentren una aplicación práctica en la vida cotidiana de aquello que estudian en el colegio; por otra parte, los abuelos van a servir en todo este proceso de guía de sus nietos, aportando sus conocimientos y ayudándoles en los aspectos que éstos desconocen; a su vez, los abuelos también van a aprender y/o recordar conocimientos, beneficiándose del saber de sus nietos en todas las actividades en las que se utilicen recursos digitales, siendo en este caso los nietos los que sirvan de guía a sus abuelos.

Por lo tanto, las estrategias metodológicas que se van a poner en práctica en esta propuesta, siguiendo a Ponce de León, Alonso y Valdemoros (2009) van a ser:

- Estrategias para el fomento de la responsabilidad y la autonomía, puesto que van a tener que asumir responsabilidades en las tareas que realizan y además serán los encargados de guiar algunas actividades, por lo que el fomento de la autonomía de los niños va a estar presente.
- Estrategias para la adquisición de hábitos de higiene y para el mantenimiento del orden, puesto que, como es obvio, en la cocina las normas de higiene son fundamentales, así como mantener el orden en el área de trabajo.
- Estrategias para el fomento de las normas de convivencia, puesto que van a tener que compartir materiales, áreas de trabajo, etc. con lo que se hace imprescindible la utilización de las normas de cortesía, el compañerismo y la resolución pacífica de conflictos, si los hubiese.
- Estrategias para motivar a los participantes, ya que los aprendizajes que se adquieren, si parten de un alto grado de motivación por parte del que aprende, se facilita la adquisición de los mismos.

2.2.5. Temporalización

El taller consta de 5 sesiones, las cuales tienen una duración aproximada de 2 horas cada una, excepto la última que son 3 horas. Esta disposición temporal facilita

que el taller se pueda llevar a cabo en una semana, dedicando de lunes a viernes un tiempo para su realización si se oferta desde ludotecas o sociedades gastronómicas, por ejemplo. Si el taller es ofertado como actividad extraescolar esta temporalización permite que se pueda desarrollar en un mes si se dedica un día a la semana para ello.

2.2.6. Actividades

TÍTULO	Actividad 1: <i>“¿Qué preparamos?”</i>		
DURACIÓN	2 horas		
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escoger una receta que el abuelo elabore a su nieto. Se animará a que la receta sea lo suficientemente elaborada como para contener varios alimentos. 2. Con la ayuda del abuelo, redactarán la receta especificando los ingredientes, cantidades y elaboración. Haciendo uso de Internet, deberán de buscar la traducción en inglés de los ingredientes y redactar la parte de la receta referente a los ingredientes y cantidades en dicha lengua. Para este apartado, la organización facilitará su ayuda. 3. Clasificarán los ingredientes de la receta según sean de origen natural o alimentos procesados. De la misma manera los clasificarán también en función de su origen animal o vegetal. 4. Para finalizar con esta primera actividad, cada “equipo” de abuelo-nieto subirá a la <i>Wiki</i> la receta, así como la categorización de ingredientes que se ha realizado. Lo podrán acompañar con alguna fotografía. 		
METODOLOGÍA	En esta primera actividad tanto los abuelos como los nietos participarán activamente en la misma, tanto en la elección de la receta como en la redacción de la misma. Así mismo ocurrirá en la clasificación de los alimentos, en este apartado de la actividad los abuelos podrán orientar a los nietos, los nietos por su parte enseñarán y ayudarán a los abuelos en la búsqueda por Internet; esto ocurrirá también con la incorporación de toda la información a la <i>Wiki</i> , serán los más pequeños los que enseñen y ayuden a sus abuelos en la realización. Los nietos también guiarán la parte de la actividad referente a la traducción de los ingredientes a la lengua inglesa, aunque también intervendrá la organización para que se realice correctamente. Tanto los abuelos como los nietos participarán activamente en todo el proceso.		
RECURSOS	Tabletas u ordenadores, papel y bolígrafos, espacio con mesas y sillas.		
CONTENIDOS CURRICULARES	Ciencias Naturales: 1, 4, 9, 10, 11,12,14 Lengua Castellana: 1, 2, 3, 4. Matemáticas: 1, 2, 3, 5, 6, 8 y 11. Inglés: 8, 9, 10, 11 y 12. Educación Artística: 3.	COMPETENCIAS CLAVE	CL, CMCT, CD, CAA, CSIE y CSC.

TÍTULO	Actividad 2: “¿De dónde proceden los alimentos?”		
DURACIÓN	2 horas		
DESARROLLO	<p>1. Con la lista de ingredientes y la clasificación de los mismos realizada en la actividad anterior, los “equipos” formados por abuelo-nieto deberán de seleccionar al menos un ingrediente de origen natural y otro procesado para buscar información acerca de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un poco de historia (procedencia, consumo a lo largo de la historia, etc.) • Cultivo, cría o elaboración del producto. Los abuelos pueden aportar su propia experiencia en este aspecto ya que es probable que ellos hayan cultivado, criado y/o elaborado alimentos. Con esta información junto con fotografías y/o vídeos que lo ejemplifiquen lo añadirán a la <i>Wiki</i> para que el resto de “equipos” tengan acceso a ella. <p>2. Elaboración de la lista de la compra. Una vez se hayan anotado todos los ingredientes necesarios junto a las cantidades de los mismos, los equipos deberán organizar una ruta para comprar los productos. Se aconsejará que acudan al mercado de Abastos de Logroño, donde podrán encontrar gran cantidad de productos frescos o algún otro mercado similar para que los niños conozcan otros espacios diferentes a las grandes superficies para adquirir los alimentos, igualmente sería interesante que fuesen también a un supermercado para poder analizar las diferencias y similitudes de ambos espacios.</p> <p>3. Para poder realizar la siguiente actividad, deberán trazar la ruta que seguirán para hacer la compra, orientarse en el plano, desplazarse en transporte público, buscar los establecimientos que les queden más cerca, etc.</p>		
METODOLOGÍA	<p>Como en la actividad anterior, los abuelos y los nietos trabajarán en equipo en la realización de las actividades. En esta ocasión los abuelos podrán aportar sus experiencias y conocimientos en cuanto a la ganadería y la agricultura, así como en la elaboración de los alimentos. Por su parte los nietos aportarán sus conocimientos y su habilidad con las tecnologías y podrán ser los guías de las actividades que entrañen trabajar con ellas.</p> <p>Los abuelos serán los responsables de ayudar a sus nietos en la orientación sobre el plano, la selección de la ruta más adecuada, así como del transporte público.</p>		
RECURSOS	Tabletas u ordenadores, papel y bolígrafos, espacio con mesas y sillas, planos de la ciudad y del transporte público.		
CONTENIDOS CURRICULARES	<p>Ciencias Naturales: 1, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17.</p> <p>Ciencias Sociales: 1, 2, 3.</p> <p>Lengua Castellana: 2, 3, 4.</p> <p>Matemáticas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8.</p> <p>Educación Artística: 1 y 3</p>	COMPETENCIAS CLAVE	CL, CMCT, CD, CAA, CCEC y CSC.

TÍTULO	Actividad 3: “Los nutrientes de nuestra receta”	
DURACIÓN	2 horas	
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con la ayuda de un nutricionista, se explicará a los participantes la pirámide de la alimentación para que conozcan qué alimentos contienen los diferentes nutrientes, así como la frecuencia recomendada de consumo de estos. También se les darán nociones básicas para llevar una dieta equilibrada 2. Una vez conozcan estas nociones, los participantes elaborarán una dieta equilibrada con todas las recetas que han elegido. Al mismo tiempo elaborarán una pirámide de alimentación donde deberán colocar sus recetas en función del alimento o alimentos que contenga. Todo esto será supervisado por el nutricionista para subsanar posibles errores y asegurar que se adquieren adecuadamente los conocimientos. 3. Una vez hecho esto, subirán un video a la <i>Wiki</i> donde expliquen que han aprendido y el porqué de que su receta este ubicada en ese lugar de la pirámide. 	
METODOLOGÍA	<p>Para esta actividad se contará con la colaboración de un experto en el tema de alimentación, como puede ser un nutricionista, para que tanto los abuelos como los nietos aprendan y comprendan la importancia de una alimentación equilibrada así como la frecuencia en el consumo de los diferentes alimentos.</p> <p>En la segunda parte de la actividad los participantes pondrán en práctica lo aprendido elaborando ellos mismos una dieta equilibrada y la pirámide de la alimentación</p>	
RECURSOS	<p>Tabletas u ordenadores, papel y bolígrafos, espacio con mesas y sillas, cámara de fotos o video.</p> <p>Experto en alimentación (nutricionista o similar)</p>	
CONTENIDOS CURRICULARES	<p>Ciencias Naturales: 2, 3, 4, 13 y 14.</p> <p>Lengua Castellana: 5, 6 y 7.</p> <p>Educación Física: 1 y 2.</p> <p>Educación Artística: 2</p>	<p>COMPETENCIAS CLAVE</p>
		CL, CD, CAA y CSC.

TÍTULO	Actividad 4: <i>“Al mercado...”</i>		
DURACIÓN	2 horas		
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con la lista de la compra y la ruta marcada en la actividad anterior es momento de hacer la compra. Dispondrán de una cierta cantidad de dinero suficiente para la compra, el objetivo de tener una cantidad es que los niños puedan ir calculando lo que llevan gastado y lo que les queda. Los abuelos en esta ocasión serán los que guíen esta actividad pero dejando la máxima participación a sus nietos para que interaccionen con los dependientes, paguen, busquen y pidan los alimentos, etc. 2. Una vez hayan comprado todo lo necesario, volverán a la estancia de referencia donde primeramente organizarán los alimentos en función de sus necesidades (frigorífico, congelador, despensa, etc.). Antes de colocar cada alimento en el lugar adecuado, los equipos deberán de grabar un vídeo en el que, utilizando sus conocimientos en inglés, presenten los alimentos y las cantidades que han comprado, posteriormente lo colgarán en la <i>Wiki</i> para que esté visible para el resto de participantes. 3. Una vez guardados los alimentos, cada equipo deberá de analizar el gasto económico de su compra, anotando cuánto han gastado, qué productos han sido los más caros y cuánto dinero les ha sobrado. Con todo esto subirán a la <i>Wiki</i> una nueva entrada en la que anoten el precio aproximado de la receta así como fotografías y/o videos de cómo han ido realizando las diferentes compras en los mercados. 		
METODOLOGÍA	Los abuelos serán los guías de esta actividad, facilitando a sus nietos la interacción con los dependientes en el mercado, la gestión del dinero y el seguimiento de la ruta marcada. Así mismo los niños deberán de ayudar a los abuelos para que éstos puedan ir sacando fotos y videos de todo el proceso.		
RECURSOS	Tabletas u ordenadores, papel y bolígrafos, espacio con mesas y sillas, dinero, cámara de fotos o video.		
CONTENIDOS CURRICULARES	Ciencias Naturales: 2, 4. Ciencias Sociales: 1, 2, 3 y 4. Lengua Castellana: 5, 6 y 7. Matemáticas: 1, 2, 3 y 11. Inglés: 1, 2, 3, 4, 5, 9 y 10 E d u c a c i ó n Artística: 1, 2 y 3	COMPETENCIAS CLAVE	CL, CMCT, CD, CAA, CSIE y CSC.

TÍTULO	Actividad 5: “A cocinar”		
DURACIÓN	3 horas		
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada equipo elaborará su receta. A la vez que se elabora deberán fotografiar y grabar videos del proceso para colgarlos en la <i>Wiki</i> con la explicación del proceso. 2. Una vez se hayan elaborado las recetas se presentarán al resto de participantes y se hará una degustación de las mismas acompañadas por una presentación del plato. 		
METODOLOGÍA	Aunque los abuelos serán los guías, los niños tendrán que participar en todo el proceso. Se indicará a los abuelos que les faciliten estrategias y conocimientos para que sean ellos los que pesen los alimentos, elaboren las mezclas y detecten que tipo de mezcla es, que aprendan como se manipulan los alimentos, las normas de higiene y de seguridad en la cocina.		
RECURSOS	Espacio equipado con los útiles de cocina necesarios (horno, vitrocerámica, fregadero, etc.), utensilios de cocina, utensilios de cocina recomendados para niños, mesas y sillas, ordenador y/o tableta, cámara de fotos y video.		
CONTENIDOS CURRICULARES	Ciencias Naturales: 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13 y 14. Lengua Castellana: 5, 6 y 7 Matemáticas: 1, 2, 3, 5, 7, 8 y 9. Expresión Artística: 1, 2 y 3	COMPETENCIAS CLAVE	CL, CMCT, CD, CAA y CSC.

2.2.7. Evaluación

Antes de que dé comienzo el taller, se les pasará tanto a los abuelos como a los nietos una encuesta en la que se recogerán sus expectativas, sus conocimientos culinarios, las actividades que realizan con sus nietos y viceversa, etc. para hacer un diagnóstico del nivel de conocimientos, de implicación y de relación de los participantes al taller.

La evaluación de proceso se hará, por una parte, mediante la observación directa por parte de la organización del taller, para poder subsanar posibles errores en la realización de las actividades; a través de esta observación se van a poder detectar también posibles lagunas en cuanto al trabajo de los contenidos, pudiéndose así redirigir la actividad para que estos se trabajen adecuadamente.

Además, como método de evaluación final, se recurrirá a un cuestionario para los abuelos y otro para los nietos en los que se recogerá información relevante para futuras modificaciones en el taller, para comprobar si se han alcanzado los objetivos, si se han cumplido sus expectativas, qué aspectos les han generado más disfrute y cuáles menos, entre otras cuestiones (Anexos III, IV, V).

3. CONCLUSIONES

Con esta propuesta se ha constatado que la creación de un espacio de ocio intergeneracional para abuelos y nietos enmarcado en la alimentación saludable, implica beneficios para ambos, pues el hecho de que ambas generaciones compartan actividades fomenta la creación de lazos emocionales más estables (Osuna, 2006), suponiendo ventajas no solo para los individuos que participan en estos encuentros sino, también, para la familia y la comunidad en la que se desarrollan (Sabater y Raya, 2009).

Dado que las necesidades de la sociedad actual exigen que los abuelos pasen más tiempo con sus nietos, y que en numerosas ocasiones estas actividades se limitan a suplir el papel que los progenitores no pueden cumplir por sus obligaciones laborales, surge la necesidad de ofrecer un espacio de ocio en el que abuelos y nietos resulten beneficiados, dado que el ocio ofrece experiencias satisfactorias, y contribuye al crecimiento personal y social (Cuenca, 2014).

Esta propuesta, además, da respuesta a muchos de los contenidos y las competencias que configuran el currículo de Educación Primaria, puesto que en el diseño de actividades se trabaja, de manera transversal, todas las áreas de conocimiento y las competencias clave recogidas en el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja; de esta manera, se pretende que los conocimientos curriculares que han adquirido los niños se afiancen también en la educación no formal e informal, con el fin de que se vean representados en su cotidianeidad; además se encuentra dentro del ámbito de la educación para la salud, aspecto que se recoge de manera interdisciplinar en el currículo de Educación Primaria.

Por lo tanto, esta propuesta cuenta con las premisas necesarias para que los participantes que intervengan en él enriquezcan su desarrollo personal, emocional, cognitivo y social.

La principal limitación, dadas las circunstancias sobrevenidas por la situación de pandemia y confinamiento, es la imposibilidad de llevarse a la práctica algunas de sus acciones de modo presencial, por lo que se plantea como prospectiva seguir diseñando alternativas metodológicas que incluyan recursos digitales que viabilicen la realización de las actividades planteadas.

Vistos los beneficios que se desprenden del ocio intergeneracional, se plantea la posibilidad de crear otros espacios enmarcados en otras dimensiones como la cultural, lúdica, físico-deportiva o ambiental-ecológica, que integren actividades como la lectura, las excursiones, la actividad física o las manualidades, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Ruiz, R.A., Sáenz de Jubera Ocón, M. y Sanz Arazuri, E. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal. Shared time between grandparents and grandchildren: A time for personal development. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 415-433. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>

- Álvarez, L.V., Cala, K. y Riaño, M. (2019). Estilos de personalidad de abuelos cuidadores y prácticas de crianza utilizadas con sus nietos. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 648-652.
- Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer: Belo Horizonte*, 1(1), 21-41. <https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/330/228>
- Dalton, L., Rapa, E. y Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 346-347. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. (Decreto 24/2014, de 13 de junio). *Boletín Oficial de La Rioja*, nº 74, 2014, 06 de junio.
- Larrain, M.E., Zegers, B. y Orellana, Y. (2019). Generativity and Life Satisfaction in a sample of grandparents from Santiago, Chile. *Terapia psicológica*, 37(3), 271-285. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000300271>
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Martínez, A.L. (2017). El rol de agentes educativos en los abuelos del siglo XXI: transmisión de valores y principales factores que influyen en el grado de relación mantenida con sus nietos. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 37, 44-76.
- Martínez de Miguel, S., Escarbajal, A. y Moreno, P. (2012). El rol de los abuelos en la relación con sus nietos. Una aproximación cualitativa desde el punto de vista socioeducativo. En G. Pérez (Coord.), *Envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional: claves para un envejecimiento activo* (pp. 1-35). UNED.
- Organización Mundial de la Salud (2015). Organización Mundial de la Salud. *Notas de prensa nº 394*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs394/es/>
- Osuna, M.J. (2006). Relaciones familiares en la vejez: vínculos de los abuelos y de las abuelas con sus nietos y nietas en la infancia. *Rev Mult Gerontol*, 16(1), 16-25.
- Ponce de León, A., Alonso, R.A. y Valdemoros, M.A. (2009). Métodos y estrategias de trabajo en educación infantil. En A. Ponce de León (Coord.), *La educación motriz para niños de 0 a 6 años*. (pp. 109-171). Biblioteca Nueva.
- Sabater, C. y Raya, E. (2009). Elementos para el diseño de programas intergeneracionales de tiempo libre en clave participativa. En J. Giró (Coord.), *Envejecimiento, tiempo libre y gestión del ocio* (pp. 105-133). Universidad de La Rioja.
- Triadó, C. (2018). Envejecimiento activo, generatividad y aprendizaje. *Aula abierta*, 47(1), 63-66. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.47.1.2018.63-66>
- Villar, F. (2013). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecer. *Informació Psicològica*, 104, 39-56.

ANEXO I. RELACIÓN ÁREAS CURRICULARES Y CONTENIDOS

CIENCIAS NATURALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilización de las tecnologías de la información y comunicación para buscar y seleccionar información. 2. Los alimentos. Clasificación de los alimentos según la función que cumplen en una dieta equilibrada. 3. Prevención de los trastornos alimentarios. 4. El desarrollo personal. Las actividades individuales y la participación en las actividades colectivas. La responsabilidad individual. 5. La ganadería. Estudio de la cría de algunas especies. 6. Identificación de mezclas. 7. Cambios físicos: cambios de estado. 8. La producción de residuos, la contaminación y el impacto ambiental. 9. Utilización básica de tratamiento de textos. 10. Presentación de los trabajos en papel o soporte digital. 11. Búsqueda guiada de información en Internet. 12. Trabajo individual y en grupo. 13. Salud y enfermedad. Hábitos saludables (alimentación, higiene, ejercicio físico, descanso, el tiempo libre, etc.) prevención y detección de riesgos para la salud. Actitud crítica ante las prácticas no saludables. 14. El desarrollo personal. Las actividades individuales y la participación en las actividades de grupo. La responsabilidad individual. 15. La agricultura. Estudio de algunos cultivos. 16. La relación ente la agricultura y la ganadería.
CIENCIAS SOCIALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades productivas: recursos naturales, materias primas. Productos elaborados. Artesanía e industria. Las formas de producción. 2. El sector servicios. 3. Las actividades económicas en los tres sectores de producción. 4. La producción de bienes y servicios
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Producción de diferentes tipos de texto según su tipología para comunicar vivencias, necesidades y conocimientos: narraciones, descripciones, argumentaciones, exposiciones e instrucciones. 2. Estrategias para la aplicación de las normas en la producción de textos. 3. Estrategias para mejorar la escritura y la cohesión de texto (planificación, redacción del borrador, revisión, reescritura). 4. Aplicación de las normas ortográficas básicas y signos de puntuación. Acentuación. Caligrafía. Orden y limpieza. 5. Situaciones comunicativas espontáneas o dirigidas de relación social. 6. Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar y preguntar. 7. Habilidades y estrategias que facilitan la comunicación (exposición clara, turno de palabra, orden, claridad, vocabulario adecuado, entonación, gestos.).

MATEMÁTICAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Números naturales, decimales y fracciones. 2. Concepto intuitivo de fracción como relación entre las partes y el todo. 3. Relación entre fracción y número decimal, en situaciones cotidianas. 4. Redondeo de números naturales a las decenas, centenas y millares. 5. Longitud, capacidad, peso y tiempo. 6. Expresión de medidas de longitud, capacidad o peso. 7. Desarrollo de estrategias para medir de manera exacta y aproximada. 8. Elección de la unidad más adecuada para la expresión de una medida. 9. Realización de mediciones. 10. Número fraccionario. 11. Comparación y Ordenación de medidas de una misma magnitud.
EDUCACIÓN FÍSICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. El cuidado del cuerpo. Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables relacionados con la actividad física y consolidación de hábitos de higiene corporal. 2. Utilización de las TIC para investigar y elaborar dietas equilibradas y saludables.

ANEXO II. COMPETENCIAS CLAVES

COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA CL	<p>La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.</p> <p>Precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos.</p> <p>Instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela.</p>
-----------------------------	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. CMCT</p>	<p>La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. Requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones y las representaciones matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos (operaciones, números, medidas, cantidad, espacios, formas, datos, etc.).</p> <p>El uso de herramientas matemáticas implica una serie de destrezas que requieren la aplicación de los principios y procesos matemáticos en distintos contextos, ya sean personales, sociales, profesionales o científicos.</p> <p>Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. Estas competencias contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, el contraste de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social.</p> <p>Capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COMPETENCIA DIGITAL. CD</p>	<p>La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.</p> <p>Precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales. La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas, a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.</p>

<p>COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER. CAA</p>	<p>Fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. Supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.</p> <p>En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia para aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.</p>
<p>COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS. CSC</p>	<p>La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.</p> <p>Implica conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura.</p>
<p>SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR. CSIE</p>	<p>Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos.</p> <p>Entre los conocimientos que requiere esta competencia se incluye la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales. También incluye aspectos de mayor amplitud que proporcionan el contexto en el que las personas viven y trabajan, tales como la comprensión de las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales, así como las económicas y financieras; la organización y los procesos empresariales; el diseño y la implementación de un plan (la gestión de recursos humanos y/o financieros); así como la postura ética de las organizaciones y el conocimiento de cómo estas pueden ser un impulso positivo.</p>

CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES. CCEC	<p>La competencia en conciencia y expresiones culturales implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.</p> <p>Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.</p>
--	---

ANEXO III. CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN INICIAL

Cuestionario inicial para los abuelos:

Nombre:	Edad:
Nombre de su nieto:	Edad de su nieto:
Enumere tres actividades que realice con su nieto.	
Indique con qué frecuencia realiza estas actividades con su nieto.	
Valorando globalmente el tiempo que comparte con tu nieto, indica si es percibido como tiempo de ocio o como una obligación.	
Cómo de hábil se considera en la elaboración de recetas de cocina.	
Le resulta gratificante la elaboración de la comida en su día a día.	
Ha participado en experiencias similares a esta, si es afirmativo indique en que consistieron.	
Qué motivo o motivos hicieron que se animase a participar en este taller.	
Qué expectativas tiene acerca de este taller.	
Qué espera que le aporte esta experiencia a su relación con su nieto.	

Cuestionario inicial para los nietos:

Nombre:	Edad:
Nombre de tu abuelo/a:	Edad de tu abuelo:
Escribe tres actividades que realices con tu abuelo/a.	
Cuántos días a la semana ves a tu abuelo/a.	
¿Te gusta pasar tiempo con tu abuelo/a? ¿Te lo pasas bien con él/ella?	
Has cocinado alguna vez con tus padres, tus abuelos, etc.	
Si lo has hecho, ¿te gusta? Y si por el contrario no lo has hecho, ¿te gustaría hacerlo?	
¿Has participado en alguna actividad parecida a esta con tu abuelo/a? Si es afirmativo, indica en qué consistía.	
¿Por qué te animaste a participar en este taller?	
¿Qué crees que vas a aprender en este taller?	
Crees que este taller va a cambiar la relación que tienes con tu abuelo/a?	

ANEXO IV. TABLAS DE OBSERVACIÓN ACTIVIDADES

Tabla 1: ítems de observación actividad 1.

ÍTEM A OBSERVAR	SI	NO	OBSERVACIONES
Realizan una adecuada elección de la receta en función de las indicaciones dadas por la organización.			
Realizan eficazmente la búsqueda en <i>Internet</i> de las informaciones necesarias para la realización de la actividad.			
Clasifican adecuadamente los alimentos según su origen (animal, vegetal, natural y procesado).			
Permite y enseña el nieto al abuelo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.			
Manejan con soltura los recursos tecnológicos necesarios para la realización de las actividades.			
Hacen suficientes fotografías y videos para acompañar la información que deben plasmar en la <i>Wiki</i> .			

ÍTEMS A OBSERVAR	SI	NO	OBSERVACIONES
Trabajan abuelo y nieto en equipo, ayudándose y complementándose.			
Se ajusta cada uno a su rol dentro de cada sub-actividad en función de su destreza en ella.			
Se muestran predispuestos a enseñarse mutuamente durante la actividad.			
Muestran actitudes de respeto entre ellos y con los demás participantes.			
Se muestran motivados en la realización de la actividad.			
Se están trabajando los contenidos planteados en la actividad.			

Tabla 2: ítems de observación actividad 2.

ÍTEMS A OBSERVAR	SI	NO	OBSERVACIONES
Realizan una búsqueda adecuada sobre la procedencia de los alimentos.			
Seleccionan, sintetizan y rehacen adecuadamente la información obtenida de <i>Internet</i> .			
Se implica el abuelo en contar sus experiencias y conocimientos sobre los alimentos.			
Fomenta el abuelo que su nieto adquiriera las habilidades necesarias para la autonomía en la realización de la lista de la compra, las cantidades, el desplazamiento en transporte público, etc.			
Permite y enseña el nieto al abuelo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.			
Manejan con soltura los recursos tecnológicos necesarios para la realización de las actividades.			
Hacen suficientes fotografías y videos para acompañar la información que deben plasmar en la <i>Wiki</i> .			
Trabajan abuelo y nieto en equipo, ayudándose y complementándose.			
Se ajusta cada uno a su rol dentro de cada sub-actividad en función de su destreza en ella.			
Se muestran predispuestos a enseñarse mutuamente durante la actividad.			

ÍTEMS A OBSERVAR	SI	NO	OBSERVACIONES
Muestran actitudes de respeto entre ellos y con los demás participantes.			
Se muestran motivados en la realización de la actividad.			
Se están trabajando los contenidos planteados en la actividad.			

Tabla 3: ítems de observación actividad 3.

ÍTEMS A OBSERVAR	SI	NO	OBSERVACIONES
Se muestran respetuosos y atentos ante las explicaciones del experto en nutrición.			
Demuestran interés por asumir un estilo de vida saludable y de una dieta equilibrada.			
Trabajan todos los participantes en colaboración para la realización de una dieta equilibrada incluyendo sus recetas.			
Demuestran que han adquirido los conocimientos básicos impartidos en esta actividad.			
Manejan con soltura los recursos tecnológicos necesarios para la realización de las actividades.			
Permite y enseña el nieto al abuelo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.			
Hacen suficientes fotografías y videos para acompañar la información que deben plasmar en la <i>Wiki</i> .			
Trabajan abuelo y nieto en equipo, ayudándose y complementándose.			
Se ajusta cada uno a su rol dentro de cada sub-actividad en función de su destreza en ella.			
Se muestran predispuestos a enseñarse mutuamente durante la actividad.			
Muestran actitudes de respeto entre ellos y con los demás participantes.			
Se muestran motivados en la realización de la actividad. Se están trabajando los contenidos planteados en la actividad.			
Se están trabajando los contenidos planteados en la actividad.			

Tabla 4: ítems de observación actividad 4.

ÍTEM A OBSERVAR	SI	NO	OBSERVACIONES
Realizan estimaciones sobre el dinero necesario, gastado y restante.			
Siguen la ruta y los planes establecidos para esta actividad en la actividad anterior.			
Propician los abuelos que los nietos participen en la realización de la compra (relación con los dependientes, elección de los alimentos, pago, etc.)			
Permite y enseña el nieto al abuelo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.			
Comparten con los demás participantes los espacios para la organización del material.			
Hacen un buen uso del inglés para la explicación de los alimentos.			
Manejan con soltura los recursos tecnológicos necesarios para la realización de las actividades.			
Hacen suficientes fotografías y videos para acompañar la información que deben plasmar en la <i>Wiki</i> .			
Trabajan abuelo y nieto en equipo, ayudándose y complementándose.			
Se ajusta cada uno a su rol dentro de cada sub-actividad en función de su destreza en ella.			
Se muestran dispuestos a enseñarse mutuamente durante la actividad.			
Muestran actitudes de respeto entre ellos y con los demás participantes.			
Se muestran motivados en la realización de la actividad.			
Se están trabajando los contenidos planteados en la actividad.			

Tabla 5: ítems de observación actividad 5.

ÍTEMS A OBSERVAR	SI	NO	OBSERVACIONES
Hacen un uso respetuoso del espacio y los materiales utilizados para la elaboración de la receta.			
Tienen actitudes de higiene y orden durante la elaboración del proceso.			
Reciclan los desperdicios generados.			
Comparten con los demás participantes los espacios y el material y se ofrecen ayuda.			
Permite el abuelo que el nieto aprenda y elabore autónomamente partes de la receta.			
Permite y enseña el nieto al abuelo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.			
Manejan con soltura los recursos tecnológicos necesarios para la realización de las actividades.			
Hacen suficientes fotografías y videos para acompañar la información que deben plasmar en la <i>Wiki</i> .			
Trabajan abuelo y nieto en equipo, ayudándose y complementándose.			
Se ajusta cada uno a su rol dentro de cada sub-actividad en función de su destreza en ella.			
Se muestran dispuestos a enseñarse mutuamente durante la actividad.			
Muestran actitudes de respeto entre ellos y con los demás participantes.			
Se muestran motivados en la realización de la actividad.			
Se están trabajando los contenidos planteados en la actividad.			

ANEXO V. CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN FINAL

Cuestionario final para los abuelos:

Nombre:	Edad:
Nombre de tu nieto:	Edad de tu nieto:
Considera que ha adquirido conocimientos nuevos acerca de la alimentación saludable. Si es afirmativo, escriba algún ejemplo.	
¿Ha ampliado conocimientos sobre los alimentos que comemos? Si es afirmativo, escriba algún ejemplo.	
¿Ha aprendido cosas de su nieto? Si es afirmativo, escriba cuales.	
¿Qué aspectos considera que le enseñado a su nieto?	
¿Ha sido enriquecedor para usted compartir este taller con su nieto? Explique porque.	
Considera que estas prácticas las puede extrapolar a su relación cotidiana con su nieto. Explique porque.	
Considera que después de este taller ha cambiado para bien la relación con su nieto. Explique en qué.	
Ha cumplido este taller con sus expectativas iniciales.	
¿Volvería a participar en un taller intergeneracional? ¿Recomendaría este taller?	
¿Qué aspectos positivos destacaría de este taller?	
¿Qué aspectos considera que se podrían mejorar?	
Valorando el taller de 0 a 10, ¿qué nota le pondría?	

Cuestionario final para los nietos:

Nombre:	Edad:
Nombre de tu abuelo/a:	Nombre de tu abuelo:
¿Has aprendido algo nuevo sobre la alimentación saludable? Escribe algún ejemplo.	
Escribe algún ejemplo de lo que hayas aprendido de los alimentos que comemos.	
¿Has aprendido cosas de tu abuelo/a? ¿Cuáles?	
¿Has enseñado a tu abuelo/a algo que no supiese? ¿El qué?	
¿Te ha gustado compartir este taller con tu abuelo/a?	
¿Te gustaría seguir cocinando con tu abuelo/a en tu día a día?	
¿Crees que después de este taller la relación con tu abuelo/a ha mejorado? ¿En qué?	
¿Ha cumplido el taller con tus expectativas antes de comenzar?	
¿Volverías a participar en un taller similar con tu abuelo/a? ¿Recomendarías a tus amigos este taller?	
¿Qué aspectos positivos destacarías de este taller?	
¿Qué aspectos consideras que se podrían mejorar?	
Valorando el taller de 0 a 10, ¿qué nota le pondrías?	

PROYECTO DE OCIO INTERGENERACIONAL EN EL MARCO DEL EUSKERA Y DE LA CULTURA VASCA

Patricia Álvarez Andrés¹, Aurora Madariaga Ortuzar²

¹*Máster universitario en Dirección de Proyectos de Ocio, Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto,*

²*Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto*

Debido al creciente impulso de una sociedad competitiva, los agentes externos a la ecuación a menudo son asociados con colectivos ajenos a la participación social, hecho en el que influye así mismo la convivencia en zonas alejadas del centro urbano. Colectivos como el de la tercera edad, el cual pierde visibilidad a medida que disminuye su protagonismo social, junto con el colectivo infantil, el cual no alcanza ni los requisitos ni el interés necesario para participar activamente en la sociedad actual, son los colectivos más perjudicados. Con el fin de ofrecer visibilidad y protagonismo a estos dos colectivos, se lleva a cabo el diseño de un proyecto intergeneracional centrado en la comunidad del distrito VII de Bilbao, usando la cultura e identidad vasca como nexo entre ambos. El proyecto dispondrá de actividades divididas trimestralmente durante un curso escolar entero y se contará con la ayuda de distintas asociaciones como *Gaztetxoak* y *Helduak* para poder realizar dichas actividades.

1. PRESENTACIÓN

Este trabajo tiene como piedra angular la programación de un proyecto intergeneracional basado en actividades de ocio que promueven el desarrollo personal y social de los colectivos participantes en ella. Se parte de la base en la que distintos factores sociales han incrementado el distanciamiento entre las personas más mayores de la sociedad y el colectivo infantil. De este modo, la brecha que les distancia se convierte en una de las razones de aislamiento de ambas generaciones, borrando el protagonismo y el impacto que tiene en la sociedad. Como se expresa en el documento “Hacia una sociedad intergeneracional” elaborado por el departamento de acción social de la Diputación Foral de Bizkaia del 2015:

El siglo XXI está siendo testigo de la coincidencia temporal más grande entre generaciones en nuestro territorio. Sin embargo, la mera coincidencia no es garantía de interacción, intercambio y colaboración entre generaciones.

Un espacio óptimo para estudiar y buscar soluciones a esta necesidad resulta ser el de unos barrios con larga historia y tradición de asociacionismo vecinal y participación colectiva, que, a la vez, está viviendo un profundo proceso de transformación urbanística y social de cara al futuro. Se trata del Distrito VII de Bilbao conformado por el núcleo del barrio de *Errekaldeberri* y un conjunto de otros barrios más pequeños, pero igual de interesantes a su alrededor. Durante muchos años, *Errekaldeberri* fue un ejemplo de lucha vecinal por dignificar las condiciones de vida en todos los sentidos de su población con poco eco en las instituciones previas a la transición democrática. Su amplio tejido asociativo nació del movimiento vecinal y continúa siendo un ejemplo de las dinámicas de participación, en algunos casos incluso, a nivel estatal. Es un hecho que se muestra en las opiniones a pie de calle que aún queda mucho trabajo por hacer. Precisamente, teniendo en cuenta estas tareas pendientes, se aporta este proyecto de ocio intergeneracional para seguir también las recomendaciones del departamento de acción social, mencionadas anteriormente: “la intergeneracionalidad, constituye un medio y un objetivo en sí misma, alcanzable mediante medidas concretas”. Con este proyecto, se da una respuesta a la necesidad encontrada con una perspectiva de cohesión social que ayude a la calidad de vida de las personas mayores y vincule a los más jóvenes con la herencia y experiencia que pueden encontrar tan cerca.

Viendo esto, a modo de respuesta al vacío que existe en la sociedad, se realiza una programación que sacie las necesidades de ambos colectivos infancia y personas mayores, realizando actividades de ocio que fortalezcan los lazos entre ellos, todo dentro del contexto del Distrito VII de Bilbao. Así mismo, la creación de un ambiente fecundo y propenso al desarrollo de la cultura vasca es esencial, como parte de un proceso de aprendizaje que empieza en uno mismo. Resumiendo, se podría definir el proyecto como un proyecto social, lúdico y cultural. Así pues, el proyecto tiene como meta fortalecer los lazos de distintas generaciones, primordialmente entre un colectivo de tercera edad y un colectivo infantil, a través el trabajo conjunto de la cultura vasca y el euskera.

2. CULTURA COMO ÁMBITO DE OCIO

Existe un enfoque de “cultura como kit de herramientas”, la cultura es una “esfera de actividad práctica atravesada por la acción deliberada, las relaciones de poder, la lucha, la contradicción y el cambio” (Sewell, 1999). La cultura del kit de herramientas consiste en estrategias de acción. La cultura queda reflejada como un modo de vida propio de cada lugar, que tiene sus señas de identidad en las

costumbres tradicionales, el folclore o las fiestas, entre otras manifestaciones. Actualmente, esta cultura convive con otra global, favorecida por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Ambas son culturas vivenciales y estamos inmersos en ellas. la armonía entre los factores que conforman la sociedad debe ser arraigada, adaptable a las necesidades culturales del entorno en el que se desarrollan las actividades de ocio. (WLRA, 1993)

Según Marina (2002), los fenómenos culturales se entienden como fenómenos actuales, más allá de la tendencia global a la asimilación y homogeneización cultural. Además, las interacciones en los distintos ámbitos de la cultura serán variadas, dando relevancia al trueque intercultural e intergeneracional a escala más reducida. Para el transcurso de este tipo de influencia mutua, el barrio se convierte en un laboratorio social en el que, a través de innumerables tanteos, forcejeos, experiencias exitosas y fallidas se sale del aislamiento y el recelo y se van anudando relaciones de ayuda mutua, de descanso y diversión y de liderazgo. (Trigo, 2004).

Teniendo en cuenta las prácticas de ocio, el avance del tiempo y la aparición de nuevos recursos y tecnologías, se desarrollan diferentes enfoques teóricos para la creación de las llamadas “prácticas culturales”, las cuales incluyen a los medios de comunicación, las actividades artísticas, la literatura, el teatro, la música y el cine. Estos enfoques basan sus afirmaciones en que en todas estas prácticas se da algún elemento cultural que es el fundamento que las genera (Rodríguez y Agulló, 1999). Flores (2005) incide en la importancia no sólo de asumir que la práctica del ocio es importante como elemento cultural, sino que se debe intentar verlo desde un enfoque más global, en el cual se intenta hacer dichas prácticas comprensible a los demás en términos en que tienen significado para sus propios miembros. En otras palabras, en un mundo cada vez más diverso y rico en cuanto a cultura, el desarrollo del ocio como elemento cultural, será en igual medida necesario y heterogéneo, lo cual es transferible como un factor enriquecedor de la sociedad en conjunto. Los investigadores del ocio han invocado cada vez más la cultura, ya sea implícita o explícitamente, con la afirmación de que explica las diferencias en el comportamiento del ocio o en las actitudes, motivaciones u otros sentimientos sobre el ocio entre grupos culturales supuestamente diferentes (Chick, 2009). Teniendo lo anterior en cuenta y siguiendo en la misma línea se comprende que:

El ocio es constituido conforme a las peculiaridades del contexto histórico y social en el cual se desenvuelve e implica una “producción cultural” - en el sentido de reproducción, reconstrucción y transformación de diversos contenidos culturales vivenciados por las personas, grupos e instituciones. Estas acciones son construidas en un tiempo/espacio de producción humana, dialogan y sufren influencias de las demás esferas de la vida en sociedad, y nos permiten resignificar continuamente la cultura. (Elizalde, 2010, p. 9).

3. LA COMUNIDAD COMO PUNTO DE ENCUENTRO

El entorno social genera comportamientos diferenciados sobre el ocio debido a que cada sociedad, comunidad o grupo de personas sigue unas pautas de conducta en su praxis atendiendo a las costumbres y tradiciones. Ello, supone también valorar y respetar la diversidad de manifestaciones y la identidad de los pueblos o colectividades. Entendida así la comunidad, se convierte en un producto de interacciones donde existe un sentimiento de pertenencia e identificación entre sus miembros.

Para ello, las ideas de desarrollo y participación como procesos inseparables serán totalmente necesarias (Marchioni, 2001). La comunidad aparece como un objeto compuesto por grupos humanos, unidos en torno a una línea ideológica, identitaria o religiosa que aúna intereses, a veces en un espacio más localizado como un pueblo, un barrio o una zona en desarrollo. (Heras, 2008) El desarrollo de acciones comunitarias debe surgir de la propia comunidad y de la participación de los diferentes actores que interactúan en su seno. Deben otorgar mayor relevancia a los procesos personales y sociales que al producto resultante (Lazcano y San Salvador del Valle, 2018).

Es necesaria la participación social desinteresada y voluntaria, de una comunidad participativa, activa y consciente de su situación, como punto de partida en el desarrollo y el logro de una sociedad con más puertas abiertas a la inclusión y al ocio intergeneracional (Diputación Foral de Bizkaia, 2015). En concreto los programas intergeneracionales posibilitan experiencias de relación y cooperación entre personas de diferentes edades, orientadas a favorecer la transmisión e intercambio de conocimientos y competencias.

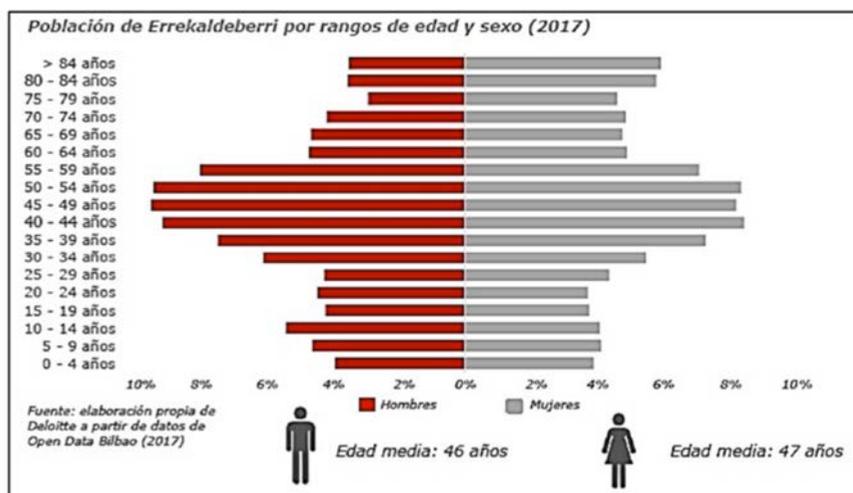
También se produce una transmisión de valores ya que además de posibilitar el crecimiento personal y grupal contribuyen activamente a la cohesión y desarrollo comunitarios (Diputación Foral de Bizkaia, 2015). La situación en la que se encuentran ambos colectivos da pie a riesgos de exclusión social, debido a la poca interacción social que se les achaca (IMSERSO, 2008). En este sentido, la unión de ambas generaciones con el fin de promover un desarrollo tanto personal como social mediante actividades conjuntas, puede traducirse en una mejora considerable del desarrollo social de los colectivos, así como de un enriquecimiento recíproco.

4. LOS COLECTIVOS

El decrecimiento importante a partir de la segunda mitad del siglo XX de las tasas de natalidad y de mortalidad, ha provocado un desequilibrio demográfico con tendencia al envejecimiento en la pirámide de población. Esta tendencia no

ha sido corregida a pesar de la aportación de la migración sobre todo a principios del siglo XXI (Rizo, 2007), sin embargo, muestra índices correctivos en el Distrito VII de Bilbao por la particularidad de su composición demográfica y socio-económica y de ahí su interés como campo de práctica del proyecto.

Figura 1. Pirámide de Población en Distrito VII de Bilbao – *Errekaldeberri* – 2017.



Fuente: Estrategia de futuro para el barrio de Errekalde, 2018.

La opinión generalizada hacia el colectivo, es que no goza de visibilidad participativa. De hecho, la mayor relación entre las partes propicia una mejor imagen de las personas mayores, mientras que la falta de relación, de contacto incluso de “roces” auspicia el desconocimiento mutuo y una mayor subordinación a los estereotipos sociales. (Santamaría, 2004)

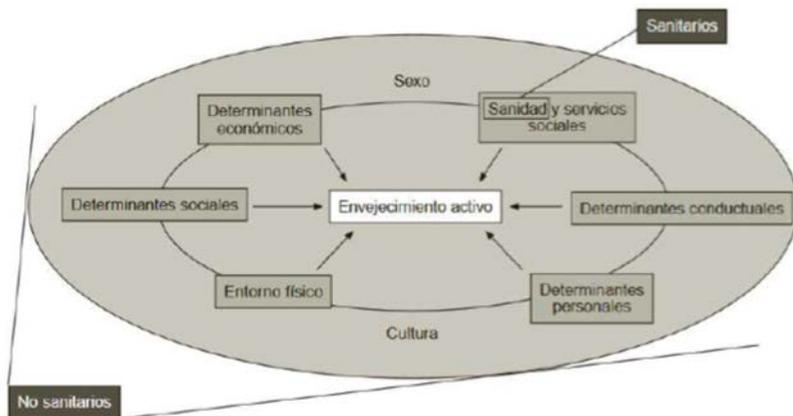
La falta de relaciones y el aislamiento social se enfrentan a la necesidad o pretensión humana a socializarse. Incluso la socialización tiene un impacto en la reducción de la mortalidad, y ayuda a los individuos a recuperarse cuando caen enfermos. Cuando un individuo padece soledad, se incrementa la probabilidad de muerte en un 26% y también presenta un mayor riesgo de deterioro cognitivo (Holt-Lunstad, 2015). A todo esto, se añadirá el estereotipo e imagen que la sociedad tiene acerca de este colectivo. La falta de visibilidad en un contexto de la familia y sus roles es otro de los déficits del colectivo de la tercera edad, el cual, sumado a una imagen de sedentarismo, estilo de vida pasivo y de poca participación en la sociedad, los lleva a estar en riesgo de exclusión social. Si se tienen que

atender a las necesidades relacionadas con el ocio en el colectivo de personas mayores, se debe partir de la base de que el disfrute del mismo proporciona percepción de felicidad e implicación y adaptación a las circunstancias vitales lo que induce una percepción de calidad de vida a través de la expresión de la propia valía y percepción de la auto capacidad con un sentido plenamente terapéutico. (Madariaga y Romero, 2018)

Según la teoría de Erik Erikson (1981), la generatividad se definió como el deseo de las personas mayores de expandir su atención más allá de uno mismo y expandir dicha atención hacia otros contextos sociales más amplios y pasar su sabiduría y conocimiento acumulado durante años a generaciones más jóvenes. La visión peyorativa entre colectivos se debe a la desconfianza o al desconocimiento mutuo.

Aquí entra el concepto de “Envejecimiento activo” es decir encontrarse bien, activo, con buena percepción, e integrado en la sociedad. Este concepto viene relacionado con una serie de factores de influencia que se representan en el siguiente cuadro:

Figura 2. Envejecimiento activo.



Fuente: Lesende, Zurro, Prado y García, 2007.

En el año 2000, el colectivo infantil formaba casi un 30% de toda la población Según los datos del Banco Mundial (2020) en 2018 sólo un 25,7% de toda la población está conformada por niños de entre 0 y 14 años, lo que supone una bajada considerable con otros años. Refiriéndose a la Comunidad Autónoma del

País Vasco, el colectivo infantil representa solamente un 8,2% de la totalidad de la sociedad, siendo este un dato significativo en vistas de la gran cantidad de adultos en transición al colectivo de la tercera edad (Eustat, 2019). Según Eustat, los datos referidos a Bilbao el año pasado reflejan un total de 27.363 niños, bajando el porcentaje a nivel autonómico, con tan solo un 8% de la sociedad.

En cuanto a prácticas de tiempo libre relacionadas con actividad física y convivencia con grupos de amistades la Comunidad Autónoma del País Vasco muestra tendencia comparativamente alta, pero nos encontramos con un indicador significativo en cuanto a la práctica de actividades musicales o teatrales organizadas en grupo. En este caso se encuentra un índice relativamente bajo (21,7%) comparado con otras Comunidades como la catalana o la madrileña (27% y 28,8% respectivamente). Este dato refuerza el argumento base de este trabajo relacionado con la práctica de ocio y cultura intergeneracional en nuestros barrios. A todo esto, se le suma la aparición de una cultura audiovisual, la revolución tecnológica, los cambios educativos y la pérdida del concepto de ocio. En la sociedad actual el colectivo infantil tiene una agenda completa con actividades escolares y extraescolares, la mayoría de ellas de carácter formativo y no lúdico, diseñadas para una formación integral del menor (Ayuntamiento de Bilbao, 2020). Esto, conlleva a una disminución significativa del ocio y las actividades lúdicas de autodesarrollo, limitadas a videojuegos. La idea de preparar a los menores en adultos eficaces y eficientes, focaliza las actividades en medios para la adquisición de conocimientos y competencias, mermando de manera abrupta el tiempo dedicado al libre disfrute del entorno social y relacional (Carmona, 2017).

5. EL PROYECTO

El constante refuerzo de una sociedad competitiva ayuda en la creación de barreras entre los distintos colectivos que habitan la sociedad actual. En esta situación existe una barrera entre las generaciones de mayor y menor edad ante la cual los de mayor edad se sienten a menudo ignorados y menospreciados, sin ningún tipo de participación o protagonismo. Por otro lado, los de menor edad no muestran interés por la experiencia e interés de los mayores. Por el contrario, se dispone de un entorno urbano en constante mejora con la modificación urbanística. Estos cambios ayudan en la creación de espacios donde promover y fortalecer la visibilidad de estos colectivos mediante una participación activa. Del mismo modo ayuda la existencia en el Distrito VII de una comunidad con una larga historia y tradición de asociacionismo vecinal y de lucha por la mejora de las condiciones de la población, muy interiorizada en todas sus generaciones.

En un esfuerzo de facilitar el acercamiento entre ambas generaciones, se crea la oportunidad de utilizar uno de los elementos de la barrera que las separan como elemento de oportunidad: el carácter identitario y cultural de la vida en el

barrio. Dicho carácter identitario tiene aspectos en común en cuanto a valores y actitud hacia la tradición y el idioma vascos los cuales fortalecen la identidad y el sentimiento de grupo.

Estos factores han variado con el paso de los años creando distintas maneras de expresarse que muchas veces no coinciden entre ambas generaciones. Aprovechando la infraestructura y experiencia ya existentes en dos asociaciones *Helduak* y *Gaztetxoak*, se creará un proyecto en el que ambas generaciones participan de manera activa. Hacemos hincapié en cultura e identidad como medio de aprendizaje ya que, dichos valores impregnan y están presentes en las distintas franjas de edad y sectores sociales del Distrito. Destacar que el objetivo es adaptar las dinámicas a las necesidades de un grupo heterogéneo lo que será beneficioso para la realización de las actividades, así como el enriquecimiento del programa, especialmente interesante en un Distrito con una elevada presencia de población de origen migrante escalas sociales. El proyecto de ocio intergeneracional al que bautizamos como “Handitzen - Handitzen” es un proyecto abierto, dirigido a personas mayores y a niños de todo el Distrito VII de Bilbao, que superen los 6 años de edad (para menores) y que superen los 56 (en adultos). Este grupo se realiza con la colaboración de la Comisión Cultural del Consejo de Distrito VII, la *Koordinadora* de la asociación *Gaztetxoak* y con la agrupación de militantes de *Helduak*.

Para este proyecto se cuenta con un total de 30 personas, atendiendo a la infraestructura disponible y al tipo de actividades programadas. Un grupo equilibrado entre los dos colectivos, es decir, 15 integrantes serán menores, y los otros 15 restantes, personas de la tercera edad. Estas personas serán necesariamente del Distrito VII de Bilbao, lo cual favorecerá el ambiente familiar del grupo, haciendo más fácil el desarrollo de las actividades. Haciendo referencia al colectivo infantil, serán menores que participen también en el grupo de ocio y tiempo libre de *Errekaldeberri*, dentro de *Gaztetxoak*. Por el contrario, el colectivo de la tercera edad estará compuesto por participantes dentro de la asociación *Helduak*.

5.1. ACTIVIDADES DEL PRIMER TRIMESTRE

A continuación detallamos las actividades de conocimiento e iniciación a programar en el primer trimestre.

Juegos de conocimiento mutuo y confianza

Esta será la actividad que abrirá el proyecto, en la que bien los participantes como los dinamizadores se juntarán por primera vez, por lo tanto, será necesario empezar a conocerse y a crear confianza y sentimiento de grupo. Para ello, se realizarán diferentes juegos y dinámicas que ayuden al grupo a conocerse. Buen ejemplo de ello son juegos como “Pistolero” en el que cada participante deberá decir el nombre de su compañero lo más rápido posible, o “La red de la araña”, donde todos los participantes deberán crear una red con lana, pasándose el ovillo de unos a otros diciendo el nombre del otro. Los juegos y dinámicas que impulsen la cooperación entre todos serán de gran ayuda para lograr este objetivo, donde crear y elegir distintas estrategias será necesario para lograr un bien común. “El juego de las sillas” o el “pañuelito” cooperativo son ejemplos de ello. Por último, se terminarán todas las dinámicas con algún tipo de evaluación conjunta, en el que se mostrarán las distintas opiniones acerca de la actividad. En la primera actividad, se propondrá hacer una evaluación mediante climatología: Un sol será lo equivalente a un disfrute óptimo, el sol con nubes a un disfrute aceptable, las nubes a haber disfrutado poco y las nubes con lluvia a no haber disfrutado nada.

Gymkana

En la segunda actividad del proyecto se procederá a conocer el entorno. Si bien todos los participantes han de ser de la zona, y, por tanto, conocedores de la misma, la idea consiste en dar un uso lúdico a las zonas que se ven día tras día. Para ello se divide el grupo en dos subgrupos, los cuales realizarán una gymkana por la zona del parque de *Ametzola*. La gymkana consistirá en una serie de pistas que irán llevando a los jugadores de un lugar a otro de la superficie delimitada. Se incluyen pequeños minijuegos cooperativos, preguntas sobre historia o actualidad. Como evaluación de la actividad, esta vez se propondrá como herramienta un semáforo, donde cada uno expresará sus opiniones situándose en los distintos colores del semáforo. El verde será sinónimo de una actividad gratificante, el color ámbar el de una actividad irrelevante, y el color rojo el de una actividad decepcionante.

Laser gune

Esta será la primera actividad de todo el programa en la que se saldrá de la zona de confort que ofrece *Errekaldeberri* para poder participar en una actividad como grupo. En este caso todo el grupo, monitores incluidos, participarán en una sesión en un *láser gune*. Estas salas ofrecen la posibilidad de simular una batalla con pistolas láser entre dos equipos, mediante una serie de material que se proporciona por los propios organizadores. El grupo será dividido en otros dos subgrupos, los cuales volverán a ser mixtos entre distintas edades. Esta vez, se ofrece un escenario y situaciones en las que las estrategias individuales, pero sobre todo grupales entrarán en juego. Para esta actividad no será necesario el material para realizar la evaluación. Aprovechando los grupos que se han hecho para la realización de la actividad, cada grupo deberá pensar una palabra que describa mejor la actividad. Una vez todo el grupo coincida en esa palabra, deberán crear una pequeña canción o un par de versos con esa palabra, los cuales plasmen como se han sentido durante la actividad.

Escape room

Al igual que en la actividad anterior, esta vez también se sale de nuestra zona de encuentro para poder participar todos juntos en un “Escape room”. Estas salas están habilitadas con material que proporciona distintos retos y rompecabezas que los participantes deberán ir resolviendo para pasar a las distintas fases del juego. El objetivo de la actividad será resolver todos los acertijos y poder salir de la sala antes de que se acabe el tiempo. En esta actividad, la evaluación se realizará mediante post it-s. Cada participante escribirá en su post it sus sensaciones durante la actividad y se meterán todos en una bolsa, se irán sacando de uno en uno y leyéndolo de manera común. El hecho de proponer una evaluación anónima puede favorecer la aparición de puntos a mejorar que no se darían a ver en otras situaciones.

5.2. ACTIVIDADES DEL SEGUNDO TRIMESTRE

Seguidamente definimos las actividades a completar en el segundo trimestre, orientadas a ampliar y profundizar los contenidos y vivencias.

Taller intercultural

En esta actividad se propondrá un taller basado en valores, teniendo como premisa la interculturalidad. Esta actividad contará con dos partes. Durante la primera parte se procederá a analizar el concepto de interculturalidad. Para ello, se propondrán dinámicas de grupo, debates y exposiciones, las cuales serán muy beneficiosas a la hora de saber gestionar nuestro pensamiento crítico. En la segunda parte, se pondrá en práctica todo lo aprendido en el apartado anterior. Se propondrá la creación de un mural que represente un puente. Para crear el puente, un grupo empezará a colocar sus manos pintadas desde un extremo del mural, mientras el otro grupo hará la misma tarea desde el lado opuesto, al juntar los dos extremos, podrá observarse cómo, si bien todas las manos son distintas, todas ellas han colaborado en la construcción de un puente entre ellos. Como base para la reflexión sobre la interculturalidad y su importancia en el Distrito VII, se tomará su relación con la identidad, el idioma y la cultura vasca, fomentando el intercambio de experiencias entre los mayores y su vivencia de esa identidad y los más pequeños. Esta actividad, será coordinada por una persona experta en el tema vinculada al Distrito VII. Para evaluar esta actividad se utiliza un termómetro hecho previamente por los educadores. Cada participante elevará o disminuirá la temperatura del termómetro acorde a las sensaciones que haya experimentado durante la actividad, siendo una temperatura alta un reflejo de unas sensaciones positivas, y una temperatura baja lo contrario.

Taller de arte

Como patrones o plantillas sobre las que desarrollar la actividad, se tomarán ilustraciones y fragmentos musicales relacionados con la cultura vasca, tradicional y contemporánea. Esta actividad, será coordinada por una persona experta en el tema vinculada al Distrito VII. Para ello se llevarán a cabo dinámicas musicales y cromáticas, intentando crear una conexión entre la música, los colores y las emociones que estos crean en cada persona. Por último, se propondrá una dinámica donde todos serán artistas, llamada “el campo de flores”. En esta dinámica todos los integrantes del grupo se colocarán rodeando un soporte, donde, con pintura de manos, dibujarán y pintarán distintos elementos que vayan dictando los dinamizadores. Para la evaluación de esta actividad se utilizarán emoticonos. Habiendo trabajado al expresión y comprensión de emociones, es oportuno poder utilizarlas para expresar el acuerdo o desacuerdo con la actividad realizada.

Manifestación del 8 de marzo

Para esta actividad se bajará al centro de Bilbao a la concentración del 8 de marzo, con el objetivo de visibilizar al grupo en defensa de una obra social. Se realizará la marcha por todo el centro de la ciudad, siguiendo y participando en las dinámicas de los organizadores de la manifestación. Participar en actividades multitudinarias y con valor social será esencial para construir la identidad del grupo, así como para hacerles partícipes del impacto que ellos tienen en la sociedad. La evaluación se realizará a la vuelta al local, donde pegados a la pared estarán colocados tres animales representando emociones diferentes: Felicidad, enfado e indiferencia. Cada participante recibirá una pegatina con su nombre, la cual colocará en el animal con el que más se identifique con relación a la actividad.

Free Tour

El tema principal de esta actividad será más la historia que la arquitectura u otros factores, lo que permite ahondar en la identidad y la aportación de las personas mayores. La actividad se desarrollará en su mayoría en el casco antiguo y en el centro de Bilbao, donde bien mayores y pequeños podrán disfrutar de una visita panorámica de la villa, así como de las explicaciones del guía en cuestión. Partiendo de la base de que, si bien todos los participantes viven en Bilbao, no todos lo conocen bien o muchos de ellos han visto cómo ha cambiado durante las últimas décadas, el interés por conocer la ciudad en la que se mueven todos los días. Los más mayores podrán dar su impresión sobre lo que fue, y los más jóvenes aportarán opiniones sobre lo que será. Una excursión enriquecedora para todos. Para evaluar esta actividad, de vuelta en el local, cada persona realizará un dibujo. En ese dibujo deberán plasmar la emoción más significativa que hayan sentido durante el tour. Una vez terminado, expondrán porque ese lugar les ha causado dicha emoción.

La lengua vehicular de todas estas actividades será el Euskera, siempre atentos a los distintos niveles de comprensión y uso. En todo caso se prima la conexión y la vivencia frente a los contenidos o las formas, que son el kit de herramientas para lograr un objetivo superior: la comunicación intergeneracional y el enriquecimiento mutuo de individuos y grupos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bilbao. Ayuntamiento (2018a). *Diagnóstico Estratégico compartido del Barrio de Errekalde*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- Bilbao. Ayuntamiento (2018b). *Estrategia a futuro para el barrio de Errekaldeberri*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- Bilbao. Ayuntamiento (2020). *Convocatorias 2020*. Recuperado de: https://www.bilbao.eus/cs/Satellite?c=Page&cid=1279185283652&language=es&pageid=1279185283652&pagename=Bilbaonet%2FPage%2FBIO_contenidoFinal
- Carmona, M.J.M. (2017). *Contextualización del tiempo libre infantil y juvenil en el entorno social*. SSCB0211. Antequera: IC Editorial.
- Chick, G. (2009). Culture as a Variable in the Study of Leisure. *Leisure Science. An Interdisciplinary Journal*, 31(3), 305-310.
- Diputación Foral de Bizkaia (2015). *Hacia una sociedad intergeneracional: ¿Cómo impulsar programas para todas las edades?* Departamento de Acción Social. Centro del Conocimiento de Fundación EDE. Recuperado de: https://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO3/Temas/Pdf/ProgramasIntergeneracionales/GuiaPractica_cas.pdf?hash=ab428322ba55be05f66ab-6b9b178693d&idioma=CA
- Elizalde, R. (2010). Resignificación del ocio. Aportes para un aprendizaje transformacional. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 437-460.
- Erikson, E. y Erikson, J. (1981). On generativity and identity: From a conversation with Erik and Joan Erikson. *Harvard Educational Review*, 51(2), 249-269.
- Eustat (2020). Euskal Estatistika Erakundea. Instituto Vasco de Estadística. *Estadística Municipal de habitantes. Tablas Estadísticas*. Recuperado de: https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_268/opt_1/tipo_1/ti_estadistica-municipal-de-habitantes/temas.html#el
- Flores, I. (2005). Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica. *La Palabra y el Hombre*, 136, 41-48.
- Heras i Trias, P. (2008). *La acción política desde la comunidad*. Barcelona: Grao.

- Holt-Lunstad, J., Smith, T. y Layton, B. (2010). Social relationships and mortality risk: a metaanalytic review. *PLoS Medicine*, 7(7), 1-12.
- Instituto de mayores y Servicios Sociales - IMSERSO (2008). *La participación social de las personas mayores*. Colección Estudios. Serie Personas Mayores. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría de Estado de política Social. Recuperado de: <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/11005partsocialmay.pdf>
- Lazcano, I. y San Salvador del Valle, R. (2018). Asociacionismo cultural, gobernanza y participación. En A. Madariaga y A. Ponce de León, *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 77-100). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Madariaga, A. y Romero, S. (2018). Incidencia de la situación de dependencia en personas mayores y el disfrute del ocio. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 56, 65-75.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad y cambio social: teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Marina, J.A. (2002). Concepto Interculturalidad. En J. Conill, *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 222-228). Valencia: Bancaja.
- Rizo, A.E. (2007). Tercera edad: diferentes percepciones y necesidad de relaciones basadas en una nueva Ética Social. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 20, 1-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2509375.pdf>
- Rodríguez, J. y Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2), 247-259.
- Santamaría, C. (2004). La imagen de las personas mayores. En J. Giro (Coord.), *Envejecimiento y sociedad: una perspectiva pluridisciplinar* (pp. 47-76). Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/979114.pdf>
- Sewell, W. (1999). The concept(s) of culture. En V. Bonnell, L. Hunt y H. White, *Beyond the cultural turn* (pp. 35-61). Berkley: University of California Press.
- Trigo, P. (2004). *La cultura del barrio*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- World Leisure and Recreation Association (1993). *WLRA Carta Internacional para la Educación del Ocio*. Recuperado de: <http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2017/01/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf>

EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL DE CREACIÓN TEATRAL

Elisa Sicilia Pascual, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón
Universidad de La Rioja

El ocio cultural se relaciona desde un disfrute reflexivo con experiencias vinculadas a la realización de prácticas artísticas escénicas, musicales, audiovisuales, literarias o teatrales, erigiéndose en un elemento enriquecedor en las relaciones entre abuelos/as y nietos/as. Este trabajo ofrece una experiencia de ocio cultural intergeneracional en contextos educativos y extraescolares que atiende a las necesidades de los escolares de educación primaria y de sus abuelos. La propuesta consiste en la creación de una compañía de teatro intergeneracional en la que niños y niñas y abuelos y abuelas trabajan de manera cooperativa en base a equipos de trabajo y creación colectiva, desde el momento de creación de la compañía hasta el gran estreno de la obra. De este modo, se favorece el desarrollo de las competencias socio-emocionales de ambos colectivos y el ocio compartido en familia.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual la cultura es un pilar esencial que debe atender a las realidades de las familias, lo que requiere repensar las prácticas de ocio. El ocio cultural se relaciona desde un disfrute reflexivo con experiencias vinculadas a la realización de prácticas artísticas escénicas, musicales, audiovisuales, literarias, teatrales, así como con cualquier otra manifestación cultural, caso de las visitas a museos. Éstas poseen numerosos beneficios que revierten en una mejora de las relaciones familiares, los procesos de participación, la manifestación de la diversidad cultural y la creatividad (Bygren et al., 2009; Elchardus, 2009; Cuenca, 2000; Katz-Gerro, Raz y Yaish, 2009; Sáenz de Jubera y Valdemoros, 2018), además de ofrecer muchas posibilidades para consolidar el ocio de los niños y niñas desde la

infancia (Ramussen y Laumann, 2013; Valdemoros, Ponce de León, Sanz y Caride, 2014). Así, dentro de las relaciones familiares, los encuentros intergeneracionales ofrecen un marco muy valioso en el que los abuelos y abuelas inculcan en sus nietos/as un capital cultural en su contexto familiar, al ser los principales transmisores de conocimientos históricos, tradición y cultura, además de valores, códigos morales o normas sociales (Lloyd, 2008; Mollegaarda y Jaeger, 2015; González Bernal y De la Fuente, 2008; Megías Quirós y Ballesteros Guerra, 2011; Lasota, 2015), lo que les permite generar una atmósfera de aprendizaje que incluye la organización de actividades culturales y les dispone para influir en las elecciones futuras de los menores (Mollegaarda y Jaeger, 2015).

Del mismo modo, la literatura científica y la cotidianidad ha puesto de manifiesto que la participación en actividades conjuntas aumenta las actitudes positivas entre generaciones, refuerza el vínculo emocional entre abuelos/as y nietos/as, además de reportar numerosas bondades a los que las practican. Así en los abuelos y abuelas pueden conllevar vitalidad, mayor satisfacción con la vida, sentimiento de realización y valía personal, mantenimiento de relaciones significativas, mejora de la salud y prolongación de los años de vida; mientras que en los infantes pueden llevarles a mejorar la confianza en sí mismos, el sentido de responsabilidad social y el sentido cívico entre otras (Bressler, Henkin y Adler, 2005; Hilbrand, Coall, Gerstorf y Hertwig, 2017; Martínez, Moreno y Escarbal, 2017; McCallum et al., 2006; Osuna, 2006; Pinazo y Kaplan, 2007; Triadó, Martínez y Villar, 2000)

A su vez, la asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG) en el plan de estudios de los grados de educación conlleva que el estudiante universitario pueda abordar la realización de modo individual de proyectos, de trabajos experimentales, de revisión e investigación bibliográfica, lo que nos ofrece el contexto idóneo para que el estudiantado de los grados de educación ponga en juego los conocimientos adquiridos en la carrera, ofreciéndole la posibilidad de demostrar sus competencias para la elaboración de proyectos educativos (Saenz de Jubera et al., 2016).

Para la realización del este proyecto se parte de la necesidad de diseñar e implementar propuestas de intervención didáctica en contextos formales y no formales que atiendan a las necesidades de los escolares y de sus abuelos y abuelas, tras detectar que la oferta cultural existente no se adapta a las necesidades de ambos, aspecto que se convierte en una barrera para el fomento de esta dimensión del ocio familiar. Además, esta iniciativa pretende dar respuesta a dos temas importantes cuyo tratamiento revertirá positivamente en la educación de los escolares, por una parte, a la exigencia de profundizar en el trabajo de la inteligencia emocional en el aula, y por otra, a la de hacer del estudiantado ciudadanos activos y autónomos desde pequeños, capaces de tomar sus propias decisiones y tomar conciencia de sus implicaciones.

Para dar respuesta a las necesidades planteadas, se diseña un proyecto en el que participan abuelos/as y nietos/as que aborda las capacidades socioemocionales, así como competencias como la autoconfianza, la responsabilidad y la autonomía del alumnado a través de la creación de una compañía de teatro, lo que dará como resultado un equipo de trabajo heterogéneo e intergeneracional de iguales, del que todos serán parte activa. El trabajo en grupos abuelos/as-nietos/as responde al deber de los menores de realizar aportaciones al mundo en el que viven como ciudadanos activos, que en este caso se manifiesta en dedicar tiempo a sus mayores y en compartir sus conocimientos con este colectivo. Se trata de una experiencia innovadora que permitirá a los niños y niñas experimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera activa y dinámica, en la que ambas generaciones serán protagonistas y aprenderán al tiempo que enseñan, pues cada uno tiene mucho que aportar y que conocer. Asimismo, es fundamental el trabajo del profesorado, que se fundamenta en despertar la motivación y el interés del alumnado por el saber, ya que sobre esta base se introducirá al discente a la propia construcción de su conocimiento.

2. PROCESO METODOLÓGICO

La experiencia se contextualiza en el marco de una de las acciones curriculares de mayor calado para los estudiantes que ofrece la universidad, los Trabajos Fin de Grado, una asignatura que permite al alumnado aproximarse de forma teórica y experiencial al campo profesional, sustentado en las directrices de la ordenación de las enseñanzas universitarias dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que marca la necesidad de acercar al alumnado a los escenarios profesionales para favorecer su empleabilidad futura y proporcionarles, de este modo, un conocimiento más profundo y próximo a las experiencias laborales (Real Decreto 1393/2007).

Esta iniciativa es desarrollada por cinco docentes universitarias españolas que imparten docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria y que desarrollan su actividad investigadora en torno al ocio, los comportamientos, las actitudes, las motivaciones, así como los agentes educativos implicados en las diferentes dimensiones del ocio y las familia, que, conscientes de que los TFG son un medio eficaz para desarrollar la transferencia de la investigación a la formación inicial del profesorado (Lara, Förster y Gorichon, 2007), deciden aprovechar las condiciones de aprendizaje que la confección del mismo brinda al alumnado para diseñar, desarrollar y evaluar proyectos en ocio y educación, suscitando iniciativas que aborden temas emanados de las conclusiones de la investigación.

Se presenta uno de los trabajos desarrollados fruto de esta iniciativa universitaria, cuyo objetivo es describir una práctica intergeneracional en el marco del ocio cultural, llevada a cabo en la asignatura de Trabajo Fin de Grado, que contribuya al desarrollo de ambas generaciones y fortalezca las relaciones intergeneracionales.

3. RESULTADOS. PROPUESTA INTERGENERACIONAL

La experiencia cultural que se presenta se orienta a la participación conjunta de abuelos/as y nietos/as en el ocio familiar, satisfaciendo los intereses de ambos. Este proyecto se vincula a la creación de una compañía teatral, desde sus inicios hasta la presentación de su primera obra. El alumnado, con la ayuda de 10 abuelos o abuelas que han ejercido la profesión en diferentes campos (electricidad, carpintería, costura y confección, etc.) se organizarán en grupos de trabajo para poner en marcha la compañía sin ayuda externa; por grupos, se encargarán de la iluminación, del decorado, de la publicitación y marketing, del guión y dirección, del presupuesto, así como de los actores, hasta crear una compañía funcional completa. Para ello, a lo largo del curso se realizarán dinámicas y talleres tanto en el aula del centro educativo como fuera de ella para acercarse al objetivo final: representar una obra de teatro creada y producida exclusivamente por ellos. La propuesta se centra en los siguientes objetivos específicos:

- Favorecer el conocimiento, el respeto y la conservación de la historia y las costumbres.
- Incrementar el interés por participar en actividades sociales y culturales.
- Acentuar el potencial de las relaciones intergeneracionales familiares, para un desarrollo integral y saludable de sus componentes.
- Poner en valor a la familia y a la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia.

3.1. ASPECTOS GENERALES

A la hora de plantear la realización de este proyecto se buscó diseñar un proyecto que ofreciese una solución factible, original, creativa y motivadora a las necesidades reales que se manifiestan en el actual sistema educativo español. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) recoge entre sus objetivos algunos relacionados con el desarrollo socio-emocional, pero no contempla contenidos, metodología o criterios de evaluación específicos.

Para la correcta comprensión del proyecto, se deben conocer varios puntos fundamentales: Por un lado, que se trata de una propuesta pedagógica intergeneracional, en la que niños/as y mayores trabajan de manera cooperativa dando como resultado un equipo de trabajo heterogéneo y de edades mixtas, en el que no habría una jerarquización determinada por la edad, sino que todos tendrían el mismo poder de decisión y autoridad y todos aprenderían de todos. Por otro lado, se trata de poner en marcha una compañía de teatro completa, en la que no solo aparecen los actores y actrices sino también responsables de vestuario,

de luces y sonido, de publicidad, escenógrafos, etc. Además, aunque la compañía cuenta con el apoyo del centro escolar y será respaldada por este, todo el peso recae sobre el estudiantado y sus abuelos, y serán quienes tomen todas las decisiones y quienes creen la obra en torno a la que trabajarán.

Es necesario significar el modo en que se lleva a la práctica, ya que se trata de una actividad que se desarrolla en el ámbito escolar y en el tiempo libre. Por ello, durante todo el curso la compañía al completo (nietos/as y abuelos/as) se reunirá una tarde a la semana para avanzar en el proyecto. Además, todas las semanas se dedicará una hora lectiva de diferentes asignaturas –por ejemplo Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Educación Artística, Educación Física y Ciencias de la Naturaleza– a trabajar con el alumnado aspectos relacionados con la compañía y la obra. Las asignaturas que participarán en el proyecto serán acordadas a principio de curso por el tutor o tutora del grupo y docentes especialistas que les imparten clase, y contarán con la aprobación del equipo directivo. Estos aspectos formarán en todo momento parte del currículo y nunca se avanzará nada que debiera trabajarse durante las sesiones de tarde ni se tomará ninguna decisión, ya que durante el horario lectivo no estarán presentes los abuelos/as. Este proyecto tiene un carácter interdisciplinar, transversal y global, por lo que todas las dinámicas y actividades que se realicen estarán relacionadas entre sí, con el currículo y con los objetivos y fines educativos.

Por otra parte, también se debe recalcar que los y las responsables de tomar todas las decisiones referentes a la compañía y a la obra son los propios integrantes de ésta. Tanto familias, como profesorado o cualquier miembro de la comunidad educativa o del entorno pueden ofrecerse como asesores y colaboradores, es decir, personas que ofrezcan ayuda a la compañía, ya sea apoyo económico, prestando materiales o colaborando con la publicidad de la obra.

Por último, conviene destacar que a lo largo de todo el curso cada miembro de la compañía tendrá un cuaderno de bitácora en el que irá apuntando todo lo importante que suceda en el día a día y sus sentimientos y opiniones en cada momento del proceso.

3.2. TEMPORALIZACIÓN

Se trata de un proyecto planteado para un curso escolar completo, desde la presentación de la iniciativa al alumnado y familias hasta el estreno de la obra, pero se le puede dar continuidad en cursos siguientes creando otra obra diferente en la que intercambien los puestos de trabajo pero conserven su identificación y valores.

A lo largo de todo el curso, durante el tiempo de talleres se realizarán actividades de diferente índole, tanto por equipos de trabajo como grupales. Se trata

de dinámicas con diferente duración y metodología, por medio de las cuales se pretende potenciar diferentes competencias, como son la comunicación no verbal, la escucha activa, la planificación, negociación y conflicto, el conocimiento entre los participantes, el trabajo en equipo, valores, creatividad, liderazgo e integración.

A continuación se muestra un calendario que recoge las principales actuaciones de cada semana durante todo el curso. Las actividades subrayadas se refieren a las directamente relacionadas con la compañía, mientras que las demás se centran en la creación de la obra.

Tabla 1. Cronograma de desarrollo del proyecto.

MES	<i>Semana 1</i>	<i>Semana 2</i>	<i>Semana 3</i>	<i>Semana 4</i>
Octubre	Presentamos el proyecto	Pensamos tema Presentamos profesiones	Presentamos profesiones Decidimos tema Pensamos tesis	Audiciones para las profesiones
Noviembre	Decidimos tesis Anuncio de las profesiones	Creamos personajes Primera reunión como compañía	Creamos personajes Primera reunión equipos de trabajo	Relación entre personajes Diseño englobado y visual Talleres
Diciembre	Desarrollar personajes Talleres	Establecer conflicto Talleres	Estudiar tiempo y lugar Talleres Salida	Vacaciones
Enero	Vacaciones	Decidir situación Comenzar estructura dramática RRPP: Cuenta en redes sociales Talleres	Salida Estructura dramática Talleres	RRPP: Nota de prensa Estructura dramática Talleres

MES	<i>Semana 1</i>	<i>Semana 2</i>	<i>Semana 3</i>	<i>Semana 4</i>
Febrero	Terminar estructura dramática Escritores: comienzan diálogos y letras Talleres	Escritores: diálogos y letras Vídeos de las profesiones Talleres	Escritores: diálogos y letras Vídeos de las profesiones Talleres	Terminar el guion Comienza el proceso de creación del montaje y de producción Talleres
Marzo	Montaje y producción			
Abril				
Mayo				
Junio	Ensayo general y fiesta Gran estreno	Actuación	Actuación	Actuación Evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Durante los meses de marzo, abril y mayo se llevarán a cabo las tareas de montaje y producción de la obra, por lo que cada equipo de trabajo realizará las tareas correspondientes a su profesión: escenografía, vestuario, publicidad, actuación, etc. Seguirán manteniéndose reuniones generales periódicas en las que se informará de los avances, se solucionarán los posibles problemas y obstáculos que puedan surgir, y se escucharán y atenderán los sentimientos de los miembros en todo momento. Durante estos meses se continuará empleando una hora semanal de las diferentes asignaturas tal y como se venía haciendo hasta ahora.

En junio se realizará una actuación por semana, con el objetivo de que todas aquellas personas interesadas puedan acercarse a ver la obra y el trabajo de esta compañía. Al finalizar cada representación, los miembros de la compañía realizarán una evaluación crítica, primero en grupos de trabajo y después general, con la intención de ajustar aquellos detalles que puedan mejorarse de cara a la siguiente.

Al día siguiente de la última actuación cada miembro de la compañía leerá su cuaderno de bitácora completo, tras lo que se les pedirá que graben individualmente un vídeo en el que reflexionarán sobre todo el proceso y servirá para la evaluación final del mismo y del alumnado.

A continuación, se ofrecen a modo de ejemplo las actuaciones modelo a ser desarrolladas durante uno de los meses del proyecto. La tabla incluye tanto los contenidos curriculares que se trabajarán durante las sesiones escolares como las actuaciones a desarrollar en las reuniones vespertinas.

Tabla 2. Ejemplo de actuaciones durante el mes de febrero.

FEBRERO		
Semana	Hora lectiva	Sesión de tarde
Semana 1	Música: Asociar situaciones e imágenes con los sonidos o canciones que les sugieren y explicar qué les transmiten y por qué establecen esa relación.	Se acabará de diseñar entre todos la estructura dramática y la entregarán a los escritores para que comiencen a escribir los diálogos y las letras de la obra. Los RRPP continuarán trabajando en las redes sociales, dedicando a ello parte del tiempo de los talleres.
Semana 2	Educación Física: Trabajar la expresión corporal, conocerán nuevas técnicas y recursos para expresarse a través de su cuerpo.	Durante estas dos semanas, los escritores continuarán creando los diálogos y las letras de la obra. Los demás equipos de trabajo irán grabando durante estas dos semanas pequeños vídeos en los que hablarán sobre la compañía, sobre su profesión y, más personalmente, reflexionarán sobre lo que les aporta esta compañía, lo que aprenden en ella y con los compañeros y todo aquello que quieran añadir. Los vídeos se subirán a las redes sociales.
Semana 3	Educación Artística: Conocer diferentes técnicas para crear folletos llamativos.	
Semana 4	Ciencias Sociales: Conocer los teatros y anfiteatros más famosos del mundo, ya sea por su historia o por su estructura y diseño.	Finalizar el guion para dar paso al proceso de creación del montaje y de producción.
Durante el mes de febrero habrán finalizado la estructura dramática y el guion de la obra; también habrán grabado unos vídeos en los que diferentes miembros de cada equipo de trabajo reflexionan sobre la compañía y sobre su profesión.		

Fuente: Elaboración propia.

3.3. LOS MIEMBROS DE LA COMPAÑÍA

Al ser un proyecto planteado para un grupo-clase esta compañía se compondrá por 25 alumnos/as y 10 abuelos/as especialistas, que serán reclutados con ayuda de las familias, para lo que se pedirán voluntarios y voluntarias con experiencia previa en cada uno de los campos elegidos. En el momento de crear la compañía, se presentará a los miembros un número de profesiones de las que, entre todos, decidirán cuáles deben estar representadas en su compañía, así como el número de miembros que deben encargarse de cada una de ellas y los alumnos y alumnas que formarán parte de cada equipo profesional en base a sus aptitudes e intereses. Son los siguientes:

- Director de producción: Cargo ocupado por 1 alumno.
- Director de escena: Cargo ocupado por 1 alumno.
- Intérpretes: 5 alumnos y 1 abuelo especialista.
- Equipo de vestuario y maquillaje: 2 alumnos y 1 abuelo especialista.
- Equipo de carpintería: 2 alumnos y 2 abuelos especialistas.
- Equipo de escenografía: 3 alumnos y 1 abuelo especialista.
- Equipo de técnicos en iluminación y sonido: 3 alumnos y 2 abuelos especialistas.
- Equipo de escritores: 3 alumnos y 1 abuelo especialista.
- Equipo de relaciones públicas (RRPP): 3 alumnos y 1 abuelo especialista.
- Equipo de documentación: 2 alumnos y 1 abuelo especialista.

3.4. EVALUACIÓN

El proyecto será valorado mediante diferentes instrumentos por el alumnado, los abuelos y el profesorado. Los dos primeros grupos utilizarán tres instrumentos diferentes: en primer lugar leerán el cuaderno de bitácora que han ido escribiendo durante todo el proyecto; en segundo lugar, grabarán un vídeo tras la última actuación en el que reflexionen sobre la experiencia, y por último, completarán una encuesta de satisfacción sobre el proyecto creada por el tutor o tutora del grupo. Por otro lado, el tutor o tutora del grupo como responsable del proyecto redactará un informe basándose en la observación, la exposición que haga cada discente durante el mes de junio y los vídeos finales de ambos colectivos, en el que además de valorar el grado de consecución de los objetivos planteados, el éxito y las ventajas de la realización de este proyecto, reflexione sobre triunfos y fracasos durante todo el proceso, así como mejoras y sugerencias para próximas ediciones en caso de querer continuar con el proyecto.

Con respecto a la evaluación curricular del alumnado, un porcentaje de la nota final de cada asignatura, a concretar por el profesorado, corresponde a este proyecto, por lo que los y las docentes que participen en el proyecto deben valorar a cada alumno en base a la observación durante las horas lectivas dedicadas al proyecto y a las tareas relacionadas con las diferentes asignaturas que se vayan pidiendo a lo largo del curso y a una rúbrica de evaluación que relaciona los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables con el proyecto.

4. CONCLUSIONES

En el desarrollo de esta propuesta, se ha aprovechado la oportunidad que ofrece la elaboración de los Trabajos Fin de Grado para, a través del diseño e implementación de diferentes proyectos, convertir el ocio cultural en familia en una oportunidad didáctica que otorgue a los niños y niñas, junto a sus abuelos/as, la posibilidad de compartir actividades y experiencias que les lleven a la adquisición de un ocio cultural sólido y duradero, además de contribuir a través del disfrute y el enriquecimiento mutuo al desarrollo integral de ambos grupos, creando espacios para el aprendizaje y la unión entre generaciones.

Se considera que con esta propuesta se logra favorecer el desarrollo de las competencias socio-emocionales de ambos colectivos y la participación de los abuelos y abuelas en el tiempo de ocio de sus nietos/as. Por una parte, el trabajo en equipo y la creación colectiva donde los propios participantes son los responsables de tomar las decisiones y llevarlas a la práctica, permitirá desarrollar, entre otras, competencias emocionales, sociales y creativas. Por otra, el ocio intergeneracional, revierte un efecto positivo en ambos colectivos, los niños y niñas adquieren memoria histórica, les son transmitidos hábitos, valores y saberes desde el cariño y la experiencia, al tiempo que disfrutan con sus mayores y crean con estos un vínculo emocional muy especial y encuentran en ellos un gran apoyo; mientras que estos últimos descubren nuevos intereses, se sumergen en la realidad actual –TIC, deportes emergentes, redes sociales–, se sienten útiles y realizados por seguir aprendiendo y creciendo personalmente, etc.

También el uso de la dramatización con fines didácticos ofrece un sinfín de ventajas para el alumnado, tanto a nivel intrapersonal (autoestima, autoconfianza, responsabilidad, autoconcepto del cuerpo, creatividad...) como interpersonal (crea un clima de convivencia y espíritu de equipo, tolerancia, cooperación, socialización...) y académico, pues este proyecto está basado en el currículo y responde a la gran mayoría de objetivos generales de etapa, al tiempo que trabaja contenidos específicos de diferentes materias curriculares.

Por otra parte, se considera fundamental que se desarrollen las competencias emocionales desde una edad temprana, ya que eso revertirá positivamente en la

manera en que se comportan a lo largo de la vida, en cómo se sienten consigo mismos y en cómo se relacionan con los demás.

Esto también permitirá reducir el número de casos de *bullying* escolar, tal y como constatan Casas, Del Rey y Ortega-Ruíz en su estudio *Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence* (2015).

Por último, el hecho de tratarse de un proyecto que se desarrolla tanto dentro como fuera del aula y en el que se implica a la familia ayuda a crear un clima favorable entre ésta y la escuela, creando un espacio seguro de diálogo, colaboración y participación.

En síntesis, se trata de un proyecto ambicioso e innovador capaz de responder a un gran número de necesidades tanto educativas como socio-afectivas, el estudiantado vivirá una experiencia única de la que aprenderían no solo aspectos curriculares, sino también diversos conceptos, estrategias, habilidades, recursos y valores de una manera lúdica, práctica y significativa de la que, además, podrían sentir orgullo al mostrar su trabajo a los espectadores y ensañar al tiempo que aprenden.

La propuesta se ha presentado en varios centros educativos y, por la acogida y las opiniones de los docentes, se considera que pueden ser bien recibidas por los beneficios educativos, sociales y culturales que trae consigo este tipo de iniciativas.

Se plantea como prospectiva de este trabajo la evaluación de la propuesta presentada, con el fin de valorar el impacto de la iniciativa. Se diseñará un cuestionario *ad hoc* adaptado a la edad de los niños y niñas, que será cumplimentado por todos los participantes; y evaluará aspectos relacionados con la utilidad y el diseño de las actividades como la metodología, la organización, los recursos, la actuación del alumnado universitario y los beneficios de la participación conjunta de abuelos y nietos en las mismas actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bressler, J., Henkin, N.Z. y Adler, M. (2005). *Conecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia, PA: Center for intergenerational Learning, Temple University.
- Bygren, L.O., Weissglas, G., Wikström, B.M., Konlaan, B.B., Grjibovski, A., Karlsson, A.B., Andersson, S.O. y Sjöström, M. (2009). Cultural participation and health: a randomized controlled trial among medical care staff. *Psychosomatic Medicine*, 71(4), 469-473.
- Casas, J.A., Del Rey, R. y Ortega-Ruíz, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407-423.

- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Elchardus, M. (2009). Self-control as social control: the emergence of symbolic society, *Poetics*, 37(2), 146-161.
- González Bernal, J. y de la Fuente, R. (2008). Relevancia psico-socio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 103-118.
- Hilbrand, S., Coall, D., Gerstorff, D. y Hertwig, R. (2017). Caregiving within and beyond the family is associated with lower mortality for the caregiver: A prospective study. *Evolution and Human Behavior*, 38, 397-403. <http://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2016.11.010>
- Katz-Gerro, T., Raz, S. y Yaish, M. (2009). How do class, status, ethnicity, and religiosity shape cultural omnivorousness in Israel? *Journal of Cultural Economics*, 33(1), 1-17.
- Lara, M., Förster, C. y Gorichon, S. (2007). Transferencia de la investigación educativa a la formación inicial de profesores. *Calidad en la Educación*, 27, 178-204. <https://doi.org/10.31619/caledu.n27.223>
- Lasota, M. (2015). What do children learn from their parents and what from their grandparents? Changes in the perception of gender and family roles as seen from the developmental perspective. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 174, 2467-2472.
- Lloyd, J. (2008). *The State of Intergenerational Relations Today*. London: ILC-UK.
- Martínez, S., Moreno, P. y Escarbajal, A. (Eds.) (2017). *Envejecimiento activo, programas intergeneracionales y educación social*. Dykinson.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M. y Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- Megías, I. y Ballesteros, J.C. (2011). *Abuelos y Abuelas...para todo: Percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos*. FAD.
- Mollegaarda, S. y Jaeger, M.M. (2015). The effect of grandparents' economic, cultural, and social capital on grandchildren's educational success. *Research in Social Stratification and Mobility*, 42, 11-19.
- Osuna, M.J. (2006). Relaciones familiares en la vejez. Vínculos de los abuelos y de las abuelas con sus nietos y nietas en la infancia. *Revista multidisciplinar de gerontología*, 16, 16-25.
- Pinazo, S. y Kaplan, M. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. En Sánchez, M. (Dir.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Fundación La Caixa.

- Ramussen, M. y Laumann, K. (2013). The role of exercise during adolescence on adult happiness and modo. *Leisure Studies*, 33(4), 341-356. <https://doi.org/10.1080/02614367.2013.798347>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 260 de 30 de octubre).
- Sáenz de Jubera, M. y Valdemoros, M.A. (2018). Escenarios de ocio cultural en clave intergeneracional. En E. Alcalde y S. Nuñez (Eds.), *Nuevas aportaciones sociológicas: género, psicología y edad* (pp. 361-372). Gedisa.
- Sáenz de Jubera, M., Alonso, R.A., Valdemoros, M.A., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2016). El trabajo fin de grado (TFG) en la formación del maestro. La acción tutorial como pieza clave del proceso. *Revista Lúdica Pedagógica*, 24, 47-55.
- Triadó, C., Martínez, G. y Villar, F. (2000). El rol y la importancia de los abuelos para sus nietos adolescentes. *Anuario de Psicología*, 81, 107-118.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Sanz, E. y Caride, J.A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190(770), a192. <https://doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>

LA MITOLOGÍA COMO VEHÍCULO INTEGRADOR DE PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS AMBIENTALES Y CULTURALES A TRAVÉS DEL OCIO

Selene García-Fernández, Joseba Doistua
Universidad de Deusto

El siguiente capítulo trata de aunar la educación con la mitología vasca, sirviendo ésta como base principal para su implementación en los procedimientos educativos ambientales y culturales a través del ocio. Sus características y la variedad de elementos naturales que presenta, la sitúan como una posibilitadora vía de la Educación Ambiental por la cual poder transmitir actitudes, valores y comportamientos de respeto hacia la naturaleza y hacia todos los seres del planeta.

Antaño, la mitología poseía un papel sagrado entre las personas. Por medio de las narraciones de los mitos y leyendas contadas por los pueblos, se daba sentido a los fenómenos naturales, se explicaba el origen de las cosas y la razón de ser de todo aquello que les rodeaba. Sin embargo, en los tiempos actuales la función que ejerce el mito ha cambiado, su devaluación ha sido visible a medida que la ciencia avanzaba. Por este motivo, se incide en recuperar y transmitir dichos relatos mitológicos a través de intervenciones educativas en ocio, dirigidas a fomentar tanto un desarrollo individual como comunitario.

1. INTRODUCCIÓN. APLICACIÓN DE LA MITOLOGÍA EN EL ÁMBITO DEL OCIO CULTURAL Y EDUCATIVO

Actualmente la importancia del ocio no solo se evidencia en los ámbitos económico y social, sino que es reconocido por la ciudadanía como un elemento que contribuye al desarrollo personal y social (Cuenca, 2009; Caride, 2012) y, en las últimas décadas, cada vez con un mayor valor otorgado por las personas (Doistua, Lazcano y Madariaga, 2020) a los cuales la ciudadanía no quiere renunciar (Driver

y Bruns, 1999). En este capítulo nos acercamos al ocio desde una perspectiva que permite poner en valor sus potencialidades en la promoción de valores y experiencias tanto a nivel personal como comunitario (Chia, 2018; Kleiber, 2012), en un ámbito como son los festivales culturales y en una temática como es la mitología que consideramos pueden formar un marco de referencia para las personas como espacio propicio de desarrollo a partir de la educación ambiental y cultural.

El ocio se encuentra presente en nuestras vidas. No sólo sirve como un salvoconducto para evadirnos de los problemas del día a día, sino que también nos convierte en mejores personas, permite la autoexpresión en todos sus sentidos, el descubrimiento de nuevos placeres, el enriquecimiento tanto personal como de una comunidad entera, las relaciones sociales sin barreras, sin prejuicios, sin temores. Siendo el ocio parte de la libertad como base de la dignidad de las personas (Lázaro, 2008), se convierte en una idónea plataforma de autorrealización, de ser uno mismo (Cuenca, 1997). En definitiva, el ocio comprende un amplio abanico de posibilidades con las que poder contar e implementar en nuestra rutina, abriendo las puertas a la imaginación, a la creatividad, a nuevas habilidades que aún no nos hemos dado cuenta que poseemos, pero, sobre todo, abre la puerta a nuestro “yo” más profundo, nos permite indagar en nuestro propio ser para así, descubrir quiénes somos, qué nos gusta, cómo nos gusta.

Cuenca, Bayón y Madariaga (2012), indagan sobre la importancia del ocio como ámbito de intervención comunitaria e indican que tras la publicación del libro de J. Mundy y L. Odum, en 1979, muchas investigaciones consideran que la Educación del Ocio es un proceso relacionado directamente con la mejora de las personas y comunidades en relación a sus vivencias de ocio. Es en este espacio donde unen la posición humanista del ocio (Cuenca, 2009) con la comprensión de la Educación del ocio como una herramienta valiosa para favorecer el desarrollo integral de la persona y la comunidad. De esta manera debe constituir un proceso de aprendizaje, proyectando el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos. Por lo tanto, partiendo de esta concepción de la educación del ocio, se plantea que en el marco de la mitología y a través de la vivencia de experiencias festivas de ocio, se puede desarrollar un proyecto educativo ambiental y cultural que genere un aprendizaje significativo en cada persona y la comunidad a la que pertenece.

1.1. LA APORTACIÓN DE LA MITOLOGÍA AL DESARROLLO PERSONAL Y COLECTIVO

Garagalza (2006/7) expone que la mitología supone la concentración de la experiencia de una comunidad mediante la transmisión de relatos e imágenes, suponiendo la primera forma en la que se organiza la memoria colectiva. Por lo tanto, es muy importante destacar que, junto con el lenguaje, la mitología constituye el primer escalón hacia la cultura, en la cual se originan los valores y el sentido, es decir, “el primer paso en el surgimiento de la significación humana con la que se reviste el cosmos” (Garagalza, 2006/7, p. 137).

Si bien antaño, nuestros antepasados se beneficiaban al encontrar en los relatos mitológicos respuestas a sus inquietudes acerca del mundo que les rodeaba, otorgando de esta manera, significado a sus vidas, hoy en día dichas respuestas se explican a través de la ciencia. En palabras de Satrústegui (1987), la palabra mito se encuentra en la calle, “pero deteriorada y rota en calidad de moneda sin valor” (p. 12). Explica que es a causa de la sociedad moderna, la cual no ha sabido entender su lenguaje y no la ha tratado tal y como se merece, confundiéndolo con “lo falso” y “lo irreal”.

Sin embargo, la mitología no supone una vaga colección de historias fantásticas, sino que es “el conjunto de respuestas que muestran la realidad”. Así lo señala Hartsuaga (2011), quien además destaca que la mitología de cada pueblo y cultura indican los quid de las cuestiones acerca del modo de vida de sus habitantes, es decir, quiénes son, cómo tienen que vivir, que comportarse, qué objetivos se han de plantear, cómo es el mundo y cómo funciona, así como la Naturaleza de la que están rodeados.

Explicar la aportación de la mitología al desarrollo colectivo se puede realizar a través de las fiestas populares, ya que persiguen dar a conocer su tradición e historia, así como la forma de vida de su gente, su cultura, sus creencias y sus paisajes. Por ello, la reiteración del evento en sí, otorga la posibilidad de transmitir la identidad de las costumbres del lugar donde se lleve a cabo, contribuyendo a la consolidación del sentido comunitario y de sus creencias (Garro, 2013).

De esta manera, M. Roiz (citado en Cuenca, 2000, pp. 157-158) señala que los efectos sociales que produce el acto festivo son aquellos tales como:

1. Fomentan la cohesión, así como la vida grupal o comunitaria.
2. Afirman el futuro de la comunidad.
3. Acentúan la estabilidad de las relaciones, así como de las distancias sociales, sobre todo mediante una sanción de las formas y procesos de “estratificación social”.
4. Participan e influyen en el “mundo”, tanto cosmovisual como ideológico, de manera simbólica o instrumental.
5. Canalizan los procesos de socialización.
6. Facilitan la unión de subgrupos locales emigrados con aquellos que son residentes en la localidad.
7. Atraen a grupos externos, con objetivos bien amplificadores, de valores, prácticas o costumbres, bien mercantiles, esto es, turismo.

Asimismo, se ha de añadir lo que González y Morales (2017) apuntan en referencia a la contribución de los eventos en las comunidades y sus impactos so-

ciales. Señalan que son capaces de impulsar el desarrollo social, mejorando las relaciones entre los miembros de una comunidad, motivar a las personas a que participen con mayor frecuencia en los asuntos locales, aumentar el orgullo cívico local, así como mejorar la percepción de calidad de vida. En cuanto a materia de bienestar social, mencionan como aspectos positivos la mejora del acceso a la cultura, la inclusión social de aquellos grupos marginados y el fortalecimiento del trabajo voluntario, ya que, tal y como Cuenca (2009) señala, “la práctica del ocio nos permite salir de nosotros mismos, entrar en contacto con otra gente y otros problemas, vivir situaciones queridas que facilitan la realización y desarrollo de nuestra personalidad” (p. 17). A ello, el mencionado autor añade que el desarrollo de habilidades y destrezas proveen un aumento de autoestima, así como de bienestar cuando se comparten contextos sociales de ocio.

1.2. EL MITO Y SU APORTACIÓN A LA RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO Y A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Tanto los mitos como los símbolos han ejercido y ejercen gran influencia en el proceso de desarrollo cultural, así como en sus correspondientes conductas sociales y colectivas. De acuerdo a Placer (2010, p. 40), los mitos son constructores de la realidad de hoy en día, así como han formado parte de la conciencia de los pueblos. Asimismo, menciona que “Euskal Herria, es, pues, al mismo tiempo un mito y una realidad representada y expresada en esa categoría simbólica” en cuanto al sentido de identidad, así como de la unión que forman las personas que pertenecen a esa cultura y su manera de relacionarse con otros pueblos distintos.

Tal es su importancia que en el año 2019 se reconoce por primera vez el Patrimonio Cultural Inmaterial (en adelante, PCI) del pueblo vasco recogido en la Ley 6/2019, de 9 de mayo, de Patrimonio Cultural Vasco. De acuerdo al Boletín Oficial del Estado (en adelante, BOE) el PCI trata acerca de las “expresiones o conocimientos, junto con los instrumentos, objetos y espacios culturales que les son inherentes, que las comunidades, los grupos y, en su caso, las personas reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural” (2019, p. 56456). Es decir, se ha transmitido de manera hereditaria, generación tras generación, lo que ha conllevado a su recreación por parte de las comunidades de acuerdo a su entorno, contacto con la naturaleza, así como su historia. Por tanto, tiene una seña de identidad y continuidad bastante marcada y participa en el fomento del respeto hacia la diversidad cultural y la creatividad humana. La UNESCO (2014) define los siguientes ámbitos en los que se manifiesta: tradiciones y expresiones orales; artes del espectáculo; usos sociales, rituales y actos festivos; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; y, técnicas artesanales tradicionales. Esta ley integra dentro del patrimonio cultural vasco todas las expresiones que conforman la herencia cultural de la comunidad vasca y que son manifestadas por

medio de realidades materiales, inmuebles o muebles, así como de las inmateriales. A las categorías mencionadas anteriormente, se les han de sumar el *bertsolarismo*, la música, danza, gastronomía, deporte y los actos festivos. Todas ellas han modelado de forma dinámica la identidad vasca (BOE, 2019).

Es innegable que el PCI cambia y evoluciona constantemente gracias al enriquecimiento que recibe por parte de cada nueva generación. LA UNESCO (2011) señala que muchas de las expresiones y de las manifestaciones de este patrimonio se han visto afectadas no sólo por la creciente globalización y homogeneización, sino que también por la falta de apoyo, aprecio o comprensión que reciben. De la misma manera, alerta de que “si no se alimenta, el patrimonio cultural inmaterial podría perderse para siempre, o quedar relegado al pasado”. Asimismo, confirma que “si queremos mantenerlo vivo, debe seguir siendo pertinente para una cultura y ser practicado regularmente en las comunidades y por las generaciones sucesivas” (UNESCO, 2011, p. 6).

La necesidad de explicar la importancia que la Educación Ambiental presenta (en adelante, EA) deriva de la década de los años 70, forjándose como disciplina. Desde entonces, persigue cambiar la conducta de los modos de vida actuales que ocasionan graves problemas medioambientales a causa del abuso y desgaste de los recursos naturales. El vínculo inexorable que las personas tienen con el medio ambiente viene de antaño, ya que es una unión que acompaña a la persona durante toda su vida, y que, por tanto, determina su forma de ser (Echarri, 2017). Por eso, este autor advierte de que cuando una persona rompe ese vínculo, al hacer un uso indebido de los recursos naturales, tiene consecuencias negativas en ella, es decir, “la persona al degradar al medio ambiente se deshumaniza” (p. 9).

Echarri (2017) destaca que esta manera en la que la persona se relaciona con la naturaleza tiene que ver también con la cultura, con el patrimonio material e inmaterial de cada pueblo, de sus tradiciones y de la forma que se tiene de entender el mundo, así como de lo que cada familia ha ido transmitiendo de generación en generación. A raíz de esto, la EA encuentra realmente importante este encuentro entre cultura y medio ambiente, entendiendo este tipo de educación de y con aquello natural, incluyendo lo social.

En resumen, la mitología ha servido al desarrollo tanto individual como colectivo en cuanto a la cohesión social, al sentimiento de pertenencia a una comunidad, a las relaciones personales, al aprendizaje, a la adquisición y/o fortalecimiento de valores, a la unión de la persona con su bagaje ancestral, al refuerzo del vínculo con la naturaleza, así como a la conservación del PCI de la comunidad. Especialmente, la mitología vasca, ya que supone una excelente posibilitadora vía de la EA debido a la variedad de elementos naturales que presenta (los ríos, las montañas, el mar, el sol, la luna, el cosmos, las cuevas...). Por este mismo motivo, a través de la mitología vasca se puede lograr volver a aquella relación natural que se tenía con la madre Tierra, ya que no sólo se caracteriza por sus elementos ambientales sino también por sus actitudes, valores y comportamientos hacia la naturaleza.

2. MÉTODO

La reflexión y resultados que se presentan en este capítulo se enmarcan en un proyecto más amplio, que no sólo cuenta con un marco teórico, sino que en él también se desarrolla un análisis y diagnóstico de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, un análisis de veinte buenas prácticas sobre aquellos eventos que más se asemejan al proyecto, un análisis DAFO acerca de la situación del sector del espectáculo y festivales en dicha ciudad, así como la elaboración de una propuesta de festival diseñada para la ciudad anteriormente citada, bajo el nombre *MythoFest Gasteiz*.

Sin embargo, como supone de interés estudiar la mitología desde el punto de vista integrador de procedimientos educativos ambientales y culturales, se extraen para los siguientes apartados el análisis de buenas prácticas, el análisis DAFO y aquellos datos de fuentes secundarias más significativos acerca del consumo cultural en la Comunidad Autónoma Vasca (en adelante, CAV) y la ciudad de Vitoria-Gasteiz, con la intención de dar una respuesta enfocada al papel educativo de la mitología en el marco del ocio cultural y festivo.

En lo que al análisis de buenas prácticas respecta, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2015) entiende por buena práctica aquella que se ha demostrado que funciona correctamente y que produce buenos resultados, por lo que se recomienda ese tipo de modelo a seguir. Menciona que se identifica como una experiencia que ha sido exitosa, probada y validada, y como se ha repetido en el tiempo, merece ser compartida con la finalidad de ser adoptada por más personas. Con el objetivo de poder implementar el proyecto en distintas ciudades, el análisis de buenas prácticas permite hacer visible acciones que han sido reconocidas por su excelencia y su capacidad de poder transferirlas a otros contextos, compartir aprendizajes, evitar repetir los mismos errores que otros han cometido, buscar nuevas y mejores alternativas a problemas y necesidades, mejorar la imagen de la corporación que las impulsa, así como buscar puntos de unión entre la investigación, las políticas y la acción social, para orientar al desarrollo de nuevas propuestas (OIT, 2003; FEAPS, 2007, citado en Gradaille y Caballo, 2016, p. 77). Por tanto, para identificar una buena práctica Gradaille y Caballo (2016) aluden a la propuesta realizada por la UNESCO (2003) quien destaca cuatro rasgos básicos: innovación; eficacia/eficiencia; sostenibilidad y; replicabilidad o transferibilidad. No obstante, para perfilar con mayor rigurosidad el tipo de experiencias buscadas, a los mencionados criterios se le complementan los siguientes: transversalidad – integralidad; implicación de la ciudadanía – empoderamiento – trabajo en red; identidad – cohesión social – transformación y; evaluación comunitaria (Gradaille y Caballo, 2016).

Con el objetivo de elaborar un análisis de buenas prácticas, se ha recogido una muestra de 20 actividades y eventos relacionados tanto con la mitología vasca a nivel local, como con los mitos y leyendas de otros territorios a nivel estatal y europeo, para que, de esta manera, se puedan identificar aquellas que se ajusten mejor

al festival objeto de ejecución. Para su elaboración, se han tomado datos relacionados con la fecha y duración de la actividad o evento, la modalidad artística que representan, el idioma y la correspondiente cultura a la que hace referencia, el lugar donde se desarrolla la acción, el modelo de gestión que siguen, los patrocinadores y colaboradores con los que cuentan, y, por último, otros aspectos a comentar relacionados con actividades que hacen distinguir dichos eventos de otros.

3. RESULTADOS

Como es el sector educativo lo que compete a este capítulo, en las siguientes líneas se da paso a la vinculación de la mitología con la educación extrayendo los datos recogidos tras el análisis de buenas prácticas. De esta manera, se obtiene que, en la CAV, la mayoría de los eventos relacionados a la mitología vasca se realizan entre septiembre y diciembre. Sin embargo, a nivel estatal suelen ser más populares en la época de primavera-verano, entre abril y junio. Por tanto, aprovechando que, durante este periodo de tiempo, los centros educativos están en plena actividad académica, se puede tomar como base la celebración del festival para llevar a cabo en los mismos, actividades relacionadas con la temática de dicho festival. De esta manera, se puede vincular con el currículum de las distintas asignaturas y competencias en el ámbito de la educación formal: euskera, mitología vasca, cuidado del medio ambiente, cultura y tradiciones, etc. Todo ello, sin olvidarse de la educación no formal, ya que estos mismos temas pueden ser tratados fuera del ámbito académico, es decir, mediante la participación en asociaciones, colonias de verano, campamentos al aire libre, acampadas, familias, etc.

Por otra parte, este planteamiento se relaciona con la modalidad artística, ya que en el análisis de buenas prácticas se observa que las artes más populares entre los eventos estudiados son la música, la danza y el teatro, así como los talleres cobran gran relevancia debido a su alto grado de participación entre sus asistentes, sumergiéndoles en la esencia del festival y siendo parte del mismo. Asimismo, se da gran importancia al entretenimiento familiar, apostando por la intergeneracionalidad, así como la labor de los cuentacuentos para acercar las historias de los mitos y leyendas a los niños y niñas. Por ello, los centros educativos pueden apostar por introducir actividades lúdico-culturales, como talleres, juegos y teatros, relacionados con la mitología y los valores que esta posee, en los que los y las estudiantes del centro sean partícipes y donde se interiorice la cultura y la idiosincrasia propia del lugar.

Asimismo, supone interesante resaltar que, en relación a la lengua y a la cultura, se puede observar en la muestra que el idioma más común en los eventos analizados es el propio de cada país (ej. castellano, inglés). Sin embargo, es cada vez más relevante la utilización de las lenguas cooficiales en cada comunidad, como pueden ser el euskera, el gallego, el irlandés y el escocés. Por tanto, si las

actividades en los centros educativos se pudiesen realizar en la lengua cooficial de la comunidad, derivaría en la conservación y perduración de dicho patrimonio, ayudando a preservar su cultura y tradiciones en el tiempo.

En relación a los datos extraídos del consumo cultural en la CAV, se observa que, de acuerdo a la “Encuesta de participación cultural en Euskal Herria 2018” realizada por el Observatorio Vasco de la Cultura en 2019, las motivaciones más comunes para la participación cultural son la motivación simbólica (necesidad de enriquecerse como persona), la motivación cultural (conseguir más conocimiento), la motivación social (relacionarse con otras personas y compartir dicha experiencia) y la motivación emocional (salir de la rutina, nuevas experiencias, etc.). Asimismo, señalar que, de acuerdo a dicha encuesta, el 46,9% de la población del País Vasco han acudido al teatro al menos una vez; el 32,4% han asistido a un espectáculo de danza en 2018; el 63,2% han asistido a un concierto como mínimo en el mismo año; el 77,4% de la población escucha música grabada diaria o semanalmente; y, entre otros espectáculos en vivo que resultan de interés para el proyecto a realizar, los musicales tienen una gran incidencia, así como el teatro infantil y los espectáculos de magia, seguido de las actuaciones de *bertsolaris*, el circo y la ópera. Entre la frecuencia de participación en las distintas prácticas culturales, la encuesta mencionada, detecta tres grandes bloques: 1) con mayor incidencia la lectura, cine y conciertos; 2) con menor incidencia los museos, teatros y bibliotecas; 3) y rara vez la danza, videojuegos y galerías de arte. Sin embargo, con la comparativa realizada del 2008 al 2018, se observa una evolución global de carácter positiva de la participación cultural, destacando con un mayor aumento la asistencia a conciertos, a danza y al teatro.

Por último, en cuanto a los resultados hallados tras el diagnóstico que efectúa el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz en su Plan Estratégico de Cultura en 2017 acerca de las políticas culturales de la cultura vasca y el euskera en dicha ciudad señala que se ve necesario impulsar la programación y creación cultural local, integrando a los creadores vascos en los eventos trectores de Vitoria-Gasteiz, así como promover más la oferta cultural en euskera realizando diversas actividades de ocio en dicho idioma. Por ello el Plan de Cultura 2019-2022 realizado por el Departamento de Cultura y Política Lingüística del Gobierno Vasco señala que se ha de potenciar y fortalecer la cultura en euskera, promoviéndola, protegiéndola y difundiéndola de manera especial, como ellos mencionan: “euskaldunizar” la cultura (p. 9).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el objetivo de conocer los aspectos más destacables que presenta la situación del sector del espectáculo y festivales en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, estudiándolos desde un punto de vista con aplicación en el sector educativo, se ha optado por la realización de un análisis DAFO. Dicha herramienta permite, por medio de

sus cuatro esenciales indicadores (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) crear un diagnóstico para tomar las mejores decisiones estratégicas.

Por una parte, entre las fortalezas destacan aquellas ideas tales como que la fiesta, al ser una vivencia subjetiva, tiene tres valores fundamentales: alegría, espontaneidad y libertad, que junto a la siguiente idea relacionada con el impacto social de los festivales, los cuales fortalecen la comunidad local y su identidad, además de la cohesión social, la solidaridad, la vida comunitaria, así como la percepción de calidad de vida, suponen importantes factores para el desarrollo de la persona, no sólo a nivel interno sino también externo, con y para su sociedad. Asimismo, cabe destacar que la mitología vasca, en cuanto a su historia, lengua, creencias, tradiciones e identidad está muy consolidada, y si a ello le sumamos que la cultura da sentido a las personas, otorga vida y significado en relación a sus tradiciones, costumbres, creencias y fiestas, entre otras, se obtiene lo importante que es mantener y conservar el PCI de cada territorio, enriqueciendo la identidad cultural y la cohesión social de una comunidad. Por último, una de las características de la ciudad de Vitoria-Gasteiz es que cuenta con una calidad de vida verde y sostenible (European Green Capital 2012 y Global Green City Award 2019), con lugares donde naturaleza y ciudad convergen en un mismo espacio. Si a ello se le añade la relación que posee la mitología vasca con los elementos de la naturaleza, se pueden aprovechar estos recursos en la enseñanza y práctica de la educación ambiental.

Por otra parte, en relación a las debilidades resalta la devaluación del mito en la sociedad moderna, relegado a lo irreal, confundido con “lo falso”, y con una gran connotación negativa empleada para descalificar exageraciones, bulos y creencias ajenas. Por ello, la pervivencia del mito se ha de estudiar conforme a su inevitable evolución, ya que, para sobrevivir a lo largo de los siglos, ha tenido que ir cambiando.

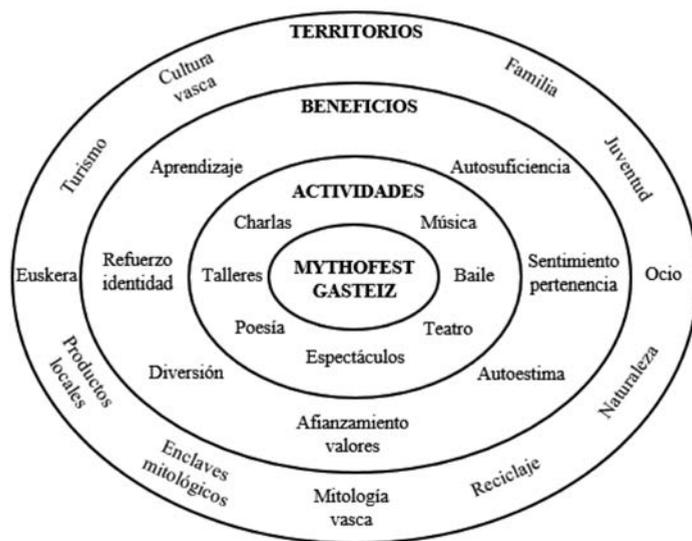
En cuanto a las oportunidades que presenta este análisis, destacan aquellas tales como que la festivalización de la cultura ha traído consigo un nuevo tipo de consumo cultural; así como la atracción de un nuevo público conocido como *Homo Festus*, el cual busca nuevas experiencias y sensaciones. Asimismo, entre las motivaciones fundamentales por las cuales se participa en la vida cultural resalta la emocional, lo que da lugar a nuevos modelos de actividades lúdico-educativas; así como aprovechar que, en el País Vasco, las prácticas culturales más habituales entre su ciudadanía son la literatura, la asistencia al cine y a los conciertos pudiendo encaminar las propuestas a dichas áreas o encontrar nuevos formatos que puedan ser de interés.

En última instancia, las amenazas que se han presentado en este apartado se pueden aprovechar para enseñar y educar a la ciudadanía en términos de la reciente crisis sanitaria causada por la Covid-19, así como acerca de los peligros que presenta consumir un tipo de ocio nocivo para la salud personal.

Tal y como se ha señalado anteriormente, el proyecto *MythoFest Gasteiz* apuesta por la creación de un festival cultural, que, en base al análisis y diagnóstico pre-

sentes en este capítulo, plantea como objetivo general dar a conocer las costumbres y leyendas de la mitología vasca mediante un festival para todos los públicos con espectáculos culturales y actividades lúdico-educativas que fomenten valores de solidaridad, respeto y educación. De esta manera, se da paso a mostrar los territorios de marca que abarca la realización del mismo (véase Figura 1).

Figura 1. Territorios de marca del MythoFest Gasteiz.



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que se presenta con un formato de festival, lo que el *MythoFest Gasteiz* puede aportar gira en torno a la integración de propuestas de actividades tales como charlas, talleres, relatos de poesía, espectáculos, teatro, baile y música, logrando una serie de beneficios relacionados con el aprendizaje, el refuerzo de la identidad cultural, la aportación de entretenimiento y diversión, el afianzamiento de valores y del sentimiento de pertenencia, así como el incremento de la autosuficiencia y la autoestima, que se enmarcan en los territorios de la cultura vasca, el turismo, el euskera, los productos locales, los enclaves mitológicos, la mitología vasca, el reciclaje, la naturaleza, el ocio, la juventud y la familia.

En los tiempos actuales, el ocio está considerado como una experiencia valiosa, y que siempre ha de ser vivida desde la elección voluntaria y satisfactoria (Cuenca, 2010). Si además se le añade una oferta cultural con actividades dirigidas a todos los públicos, se fomenta la intergeneracionalidad, así como la cohesión social entre las personas asistentes. De manera transversal, se hace posible la educación en valores de respeto, solidaridad y tolerancia. hacia todos los seres del planeta, logrando el desarrollo tanto individual como colectivo.

Izena duen guztia omen da. El lema de la mitología vasca hace ver que todo lo que tiene nombre existe. Engloba todo un universo místico, todo lo que se puede ver (*Berezko*) como todo lo que se encuentra en el interior de la tierra, lo mágico, sobrenatural y sagrado (*Aideko*). Esta mitología ancestral ya mostraba un carácter matriarcal-femenino desde sus comienzos, en el que el papel de la mujer ocupa un lugar muy relevante, pues, para empezar, tiene a Mari como la Gran Diosa Madre de todo el reino vegetal, animal y humano. Asimismo, presenta una cosmovisión naturalista, diseñando un ideario ecologista, feminista y comunitarista que gira alrededor de la diosa Mari. A través de esta herencia mágica se puede caminar hacia la unión con la naturaleza, hacia la recuperación de ese vínculo que las personas poseen con los elementos naturales del planeta, ya que la mitología vasca sirve como hilo conductor hacia el cambio de actitudes, valores y comportamientos para desarrollar el ser, la persona y, de esta manera, mejorar el mundo por medio de ese enlace con la naturaleza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. (2017). *Plan Estratégico de Cultura. Diagnóstico*. Recuperado de <https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/33/58/73358.pdf>
- Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, 301-313.
- Chia, Y. (2018). Correlation between Leisure Activity Time and Life Satisfaction. *OccupationalTherapyInternational*, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2018/5154819>
- Cuenca, M. (1997). *Legislación y Política Social sobre Ocio y Discapacidad*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 5. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 16. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2009). Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. En J.C. Otero, *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp. 9-27). Lugo: Axac.
- Cuenca, M., Lazcano, I. y Landabidea, X. (2010). *Sobre ocio creativo: situación actual de las Ferias en las Artes Escénicas*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Cuenca, M., Bayón, F. y Madariaga A. (2012). *Educación y ocio en Vitoria-Gasteiz*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Doistua, J, Lazcano, I. y Madariaga, A. (2020). El valor del ocio: significado y evolución. En Silvestre, M. (coord.), *Valores en la era de la incertidumbre: individualismos y solidaridades*. Madrid: Catarata.

- Driver, B.L. y Bruns, D.H. (1999). Concepts and uses of the benefits approach to leisure. En E.L. Jackson y T.L. Burton, *Leisure studies: prospects for the 21st century* (pp. 349-369). State College, PA: Venture Publishing.
- Echarri, F. (2017). *Mitología vasca y Educación Ambiental*. Bilbao: Ediciones Beta III Milenio.
- Garagalza, L. (2006/7). La mitología vasca en la actualidad. *KOBIE. Serie Antropología Cultural*, 12, 135-148.
- Gradaille, R. y Caballo, M.B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos Educativos*, 19, 75-88. <https://doi.org/10.18172/con.2773>
- Garro, J. (2013). Los eventos culturales masivos como patrimonio intangible: estrategias de articulación para sitios históricos del norte cordobés. *Labor & Engenbo*, 7(3), 83-99. <https://doi.org/10.20396/lobore.v7i3.2128>
- Gobierno Vasco. (2019). Encuesta de participación cultural en Euskal Herria. Informe de resultados. Colección de Estadísticas y Estudios del Observatorio Vasco de la Cultura, núm. 41. Vitoria-Gasteiz: Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Euskadi y Departamento de Cultura y Política Lingüística.
- Gobierno Vasco. (2019). *Plan de cultura 2019/22*. Departamento de Cultura y Política Lingüística. Recuperado de https://bideoak2.euskadi.eus/2019/07/30/news_56184/PLAN_DE_CULTURA_1922_ona.pdf
- González, F. y Morales, S. (2017). El impacto cultural y social de los eventos celebrados en destinos turísticos. La percepción desde el punto de vista de los organizadores. *Cuadernos de Turismo*, 40, 339-362. <https://doi.org/10.6018/turismo.40.309741>
- Hartsuaga, J.I. (2011). *Mitología Vasca Comparada. El fin de los gentiles*. Donostia: Hiria Liburuak.
- Kleiber, D.A. (2012). Optimizing leisure experience after 40. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, 341-349.
- Lázaro, Y. (2008). El derecho al ocio de las personas con discapacidad en la normativa autonómica española. *Educación y diversidad = Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 167-212.
- Ley 6/2019, de 9 de mayo, de Patrimonio Cultural Vasco. *Boletín Oficial del Estado*, 128§ 7957, de 29 de mayo de 2019, 56452-56492. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2019/05/09/6/dof/spa/pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2015). *Plantilla de buenas prácticas*. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-as547s.pdf>

- Placer, F. (2010). *La religión en Euskal Herria. Mitos, creencias e identidad en el tiempo y en la tierra de los vascos*. Navarra: Txalaparta.
- Satrústegui, J.M. (1987). *Mitos y creencias. Mitos cosmogónicos, personajes míticos, héroes culturizadores* (4ª ed.). *Sobre etnografía vasca* 1. Navarra: Line Grafic.
- UNESCO. (2011). *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?* Recuperado de <https://ich.unesco.org/doc/src/01851-ES.pdf>
- UNESCO. (2014). Patrimonio. En UNESCO, *Indicadores UNESCO de Cultural para el Desarrollo. Manual Metodológico* (pp. 131-140). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

EL TALLER DE CREACIÓN ARTÍSTICA COMO PRÁCTICA DE OCIO E INNOVACIÓN CULTURAL¹

Natalia Ollora Triana¹, Tamara de la Torre Cruz², Carmen Palmero Cámara²
¹Universidad de La Rioja, ²Universidad de Burgos

La danza como práctica de ocio promueve el desarrollo de aspectos relacionados con las competencias afectivas, recreativas, reflexivas y expresivas de la formación integral de las personas, desarrollando, además, la dimensión creativa y la capacidad interpretativa. El potencial formativo de la danza ha propiciado la organización de talleres de creación como espacio para el desarrollo de obras artísticas, ofreciendo una experiencia para población no profesional de las artes escénicas y un nuevo lugar para el ocio promoviendo la creación de cultura desde la innovación educativa. En este contexto de oportunidad y relevancia, la hipótesis que guía nuestra investigación relaciona los talleres de creación con la expresión e interpretación de personas no profesionales, con efectos directos en la creación de cultura desde un proceso innovador en la práctica de ocio. A través de la investigación-acción se desarrolla un taller de creación artística abierto, con el propósito de crear una obra escénica con alumnado que inicia el taller. Entre los resultados se muestra que la instrumentación de espacios genera una cultura accesible a población no experimentada, fomentando la práctica del arte y desarrollando la capacidad expresiva y creativa de los participantes, propiciando, adicionalmente, una cultura equitativa.

1. La creación “Esencia” ha formado parte del Festival “Actual. Espacios Insólitos” (2021), organizado y subvencionado por el Gobierno de La Rioja dentro del plan de Política Cultural.

1. INTRODUCCIÓN

La danza está cobrando un relieve especial como actividad físico-expresiva, también como creación de producto cultural y, además, está siendo objeto de atención específica como experiencia de recepción por parte del público, al tratarse de una actividad artístico-escénica. (Fancourt y Finn, 2019)

Una aproximación inicial descubre su presencia mantenida en el tiempo y profundas raíces en la convivencia, así como un destacado componente social de diversión y de expresión (Viciano Arteaga y Arteaga, 1997). Actualmente, en su práctica pueden percibirse de modo nítido diferentes enfoques: como actividad terapéutica (Marín Mejía, 2011; Wengrower, 2008), pedagógica, académica (Mejías, 2009), de relación social e intergeneracional (Bermejo García, 2006), de ocio (Arbillaga, Elisondo y Melgar, 2018; Cuenca Cabeza, 2009; Padilla Moledo, 2002) y de espectáculo y comunicación, donde encontramos todas las compañías de creación de obras de danza.

De modo insospechado y repentino, el confinamiento provocado por la COVID-19 ha inducido un incremento en la práctica de actividades bailadas con diferentes fines personales, así como en el consumo de espectáculos de danza a modo de bien cultural, adquiriendo un relieve inesperado entre la población (Dalmases, 2020; Encalada, 2020; Gracia, 2020), aprovechándose la virtualidad para realizar actividades de ocio (Márquez, 2020). El aislamiento, la soledad o la convivencia continuada en el mismo entorno pueden generar consecuencias negativas en los hábitos saludables y descompensaciones en diferentes patologías relacionadas con la salud mental, física (Márquez, 2020), además de la salud social. Las experiencias relacionadas con actividades bailadas se han convertido en una vía de escape, desahogo físico y emocional por lo que en pocos meses hemos visto proliferar las clases de danza online propuestas desde diferentes plataformas y escuelas (Burzynska, Taylor y Knecht, 2017; Fancourt y Finn, 2019).

No resulta, en modo alguno, extraño que el grado de motivación que despierta la experiencia de esta actividad con carácter de distensión, agradable y socializante (Viciano Arteaga y Arteaga, 1997) haya sido aprovechado por profesionales de la especialidad, organizándose como práctica de ocio creativo y cultural, entendido como aquel en el que el ser humano utiliza su tiempo de ocio para crear, inventar y generar realidades nuevas y utópicas que ayudan a resolver sus necesidades como “animal cultural” (p. 190) (Fernández Lombera, 2002). A través de la organización de espacios para su vivencia, estas necesidades imaginadas de la población se pueden materializar.

Los rasgos y principales señas de identidad de la danza privilegian esta práctica para poder ser realizada en el hogar, favoreciendo la expresión individual y la exteriorización de tensiones, sentimientos y emociones (Dale y Hollerman, 2007). Además, los elementos que la configuran, variedad de estilos y posibili-

dades, facilitan el acceso a su práctica intergeneracional, en el mismo espacio y momento, por tanto, se puede practicar solo, en pareja, en familia, en pequeño o gran grupo, estas posibilidades hacen que sea asequible, por ende, a toda la población.

Como actividad física conlleva beneficios para la salud, ya que su práctica, en cualquiera de sus formas, mejora el sistema cardiovascular y respiratorio (Da Mota et al., 2011; Gustems, 2014; Márquez, 2020) a través de un aumento del volumen cardíaco y de la capacidad pulmonar. Igualmente, fortalece el sistema esquelético, músculos y articulaciones, principalmente las implicadas en el mantenimiento de una correcta posición corporal, logrando disminuir las tensiones provocadas por las posiciones no equilibradas (Gustems, 2014). Del mismo modo, activa el metabolismo, por lo que será útil para combatir el exceso de peso y prevenir enfermedades cardiovasculares en la población que la práctica (Malkogeorgos, Zaggelidou y Georgescu, 2011; Márquez, 2020). En relación a las habilidades motoras o capacidades físicas, se refuerza principalmente la flexibilidad, coordinación y agilidad.

Además, según Saavedra Macías (2016), los procesos creativos promueven la salud, el bienestar y la calidad de vida, reconociendo los potenciales creativos de todas las personas para desarrollar actividades de esta índole a partir de diferentes situaciones de su vida diaria (Arbillaga, Elisondo y Melgar, 2018).

La soledad, incomunicación e incertidumbre generan un problema relacionado con aumento de estados de irritabilidad, estrés y tristeza (Andreu Cabrera, 2020), la actividad física en casa ha tenido un efecto mediático para combatir los desequilibrios emocionales y mantener la salud. En este sentido y teniendo en cuenta que la pandemia continúa con períodos de confinamiento y falta de posibilidades para la práctica de actividad física, bailar se ha convertido en una herramienta para combatir la depresión, la ansiedad y los problemas de salud mental que acompañan esta nueva forma de vida (Andreu Cabrera, 2020), además de hacer mella en el sedentarismo que el exceso de virtualidad ha generado. Lovatt (2018) demostró que bailar genera felicidad, ya que al hacerlo liberamos una mayor cantidad de endorfinas que en la práctica de cualquier otro tipo de ejercicio físico y, gracias a esto, conectamos mejor con los centros emocionales del cerebro.

En estas circunstancias, la danza como práctica y forma de arte ha irrumpido en muchos hogares y, con ello, en la forma de vida de buena parte de la población. Los sujetos han experimentado sus beneficios, tanto en forma de producto artístico y cultural, como en su práctica; a través de diferentes iniciativas se ha acercado la cultura como práctica y como consumo a la población, facilitando el contacto con los bienes culturales y su globalización gracias a las redes virtuales.

La cultura educa y desempeña una función moldeadora de las personalidades individuales, les proporciona unos modos de pensamiento, conocimientos, ideas y canales de expresión y medios para satisfacer sus necesidades. El consumo de cul-

tura se define dentro de las actividades de ocio y entretenimiento, y puede tener la misma función de satisfacción de necesidades el hecho de consumir cultura como el hecho de construirla (Carrascal, 2002; Covelli Meek y Andreina Russo, 2019).

Por otra parte, el derecho a la vida cultural, artística y científica está integrado en la declaración universal de Derechos Humanos en su artículo 27, (Naciones Unidas, 1948) estableciéndose como derecho la participación libre en la vida cultural, el disfrute de las artes y sus beneficios. Estos derechos culturales se relacionan con la búsqueda de conocimiento y el entendimiento, y con las respuestas creativas ante un mundo en constante cambio. Lo que deja en evidencia el requisito de asegurar las condiciones necesarias para que todas las personas puedan involucrarse en el pensamiento crítico, y como aspecto importante, facilitar a toda la población que quiera acercarse a la cultura, la posibilidad de involucrarse, investigar y contribuir con ideas.

Perspectivas científicas y jurídicas nos conducen a sostener que las experiencias artísticas dejan impreso mensajes no solo en el intelecto, sino también en el cuerpo, esta conexión entre razón y sensación sitúa a la danza como experiencia de creación en un particular lugar dentro del mundo del conocimiento (Vázquez Egea, 2014), además de ofrecer, a través del trabajo creativo la posibilidad de generar ideas y emociones durante el proceso artístico e intelectual (Rodríguez y Frejman, 2011).

Además, y aunque no sea de forma profesional, todas las personas están dotadas de potencialidades creativas y expresivas, desde las cuales se pueden encontrar caminos para indagar en las diversas dimensiones humanas y descubrir una nueva forma de expresión no desarrollada (García Von Hoegen, 2019). Las artes son en sí mismas medios de transmisión cultural, donde las creaciones pueden ser fruto de las experiencias o del imaginario de los creadores con significados compartidos entre artistas, o acercar la construcción de una creación a elementos constitutivos entre identidades individuales y colectivas no profesionales dentro de uno o diferentes contextos (Diharce Böser, 2015).

Hemos asistido, por medio del conjunto de las anteriores consideraciones, al redescubrimiento y revitalización del taller o laboratorio de creación para población no profesional, como espacio de desarrollo de una obra escénica de danza, posibilitando la implementación de una metodología técnica de improvisación guiada, que permite la relación entre la libertad creativa y la búsqueda consciente (Cuenca Cabeza, 2009; Ortiz Mosquera, 2018). Estos laboratorios en el mundo de la danza se llevan a cabo como métodos innovadores de creación o como el trabajo previo a una puesta en escena de una obra ya creada (Pastor Toledano, 2018). Su organización como actividad de ocio está garantizando acercar la experiencia educativa y cultural como vivencia escogida, enmarcándose en el “ocio creativo” como “una manifestación específica del ocio caracterizada por la vivencia de experiencias creativas en su sentido global, como creación y re-creación” (Cuenca Cabeza, 2009, p. 30)

En esta tesis, nuestro estudio propone la práctica y el análisis de un proceso de laboratorio para población no profesional como práctica de ocio, desplegada en una obra coreográfica. La población ha sido autora y destinataria teniendo la experiencia de la interpretación y comunicación por medio de herramientas y lenguajes propios de la danza contemporánea. El resultado conforma un producto artístico presentado dentro de un festival de artes escénicas en enero de 2021 en la ciudad de Logroño (La Rioja), reflexionando sobre las formas en las que el movimiento y la danza fueron entendidos y asumidos en la experiencia de creación, en relación con la necesidad de construir una obra y de experimentar los momentos de creación e interpretación.

La investigación asume los siguientes interrogantes: ¿Qué ofrece la práctica de la danza y las actividades rítmicas para acercarse a ellas como actividades de ocio en estos momentos tan difíciles para la población? ¿Por qué la población se ha visto atraída por esta forma de cultura antes no consumida?

Inquietudes e interrogantes que nos llevan a formular los siguientes objetivos:

- Acercar la interpretación a la población no profesional a través de creaciones artísticas desarrolladas en talleres de creación abiertos.
- Crear una obra artístico-escénica de 40 minutos de duración, con intérpretes no profesionales como actividad de ocio.
- Posibilitar y facilitar la creación de cultura como práctica de ocio.
- Explorar desde la práctica, los aspectos relacionados con la interpretación y las diferentes formas de arte escénico y sus implicaciones vinculadas a la creatividad, la motivación y a los estados emocionales personales.

El marco interpretativo general nos proporciona también las hipótesis explicativas de los hechos que después se analizan:

- El “taller de creación artístico” como práctica de ocio promueve la creación de cultura desde la innovación.
- El “taller de creación artístico” ofrece un espacio para la expresión e interpretación dentro de las prácticas de ocio.

2. MÉTODO

El enfoque epistemológico de esta investigación adopta, *ab initio*, una impronta socio-crítica exigida por el desarrollo de un acto cultural. La metodología llevada a cabo es la Investigación-acción-participativa (IAP), buscando la transformación a través de la creación desde prácticas artísticas reflexionadas y dialógi-

cas. Una de las finalidades es resolver situaciones de una colectividad vinculadas a ambientes concretos (Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). En este caso hace referencia a un grupo de participantes de la actividad de danza-teatro como práctica de ocio que durante los meses de pandemia provocada por la COVID-19, han participado en diferentes propuestas de actividades realizadas online y vinculadas con la expresión, generando un interés por la práctica interpretativa.

El proyecto, por un lado, intenta propiciar un cambio explícito en las emociones y estados que serán transformados gracias a las actividades realizadas en el taller artístico, y por otra parte que los participantes tomen conciencia en el proceso de transformación (Sandín Esteban, 2003), lo que implica la total colaboración de los participantes en todas las fases.

La propuesta metodológica se vincula a la construcción de la obra por el grupo inmerso en la investigación asumiendo este compromiso (Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), pretendiendo como resultado la creación de una obra escénica como fin que va a proporcionar una mejora dentro de la necesidad planteada por los participantes y que será útil como espacio para la creación de cultura como actividad de ocio. Los propios colectivos investigados pasan de ser objeto de estudio a sujetos protagonistas de la investigación (Alberich, 2008) comenzando con un taller de creación abierto a no profesionales hasta la puesta en escena.

Con apoyo empírico en Fernández y Baptista (Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) el proyecto se desarrolla en los siguientes ciclos:

1. A través de la observación directa se percibe la necesidad de expresarse y la curiosidad por la interpretación en los practicantes de danza-teatro como actividad de ocio
2. La población participante en las actividades propuestas con formato online durante el confinamiento y que estaban relacionadas con la danza, la expresión y la interpretación, confirman durante la participación, su intención de intervenir en propuestas similares por sentir su beneficio además de la curiosidad que les despierta poder interpretar una obra creada de manera conjunta y que se lleve a la escena con público. Esta información da pie a la organización de un taller como siguiente ciclo.
3. Se diseña un taller de creación, abierto a la población no profesional y como práctica de ocio que se lleva a cabo en tres meses, teniendo como fin el estreno de la obra creada en el festival "Actual insólito" (2021).

Dadas las restricciones de agrupamientos provocadas por la COVID-19 y definidas en la normativa del Gobierno de la provincia, la población que participa en el taller se debe limitar a seis personas.

Durante un debate entre los participantes y los creadores, de una hora y treinta minutos de duración, se define: en primer lugar, el contenido que se quiere interpretar, lo que es el tema de la obra y, en segundo lugar, de

manera conjunta se crea un guion de escenas que serán después descritas y definidas por los creadores para poder desarrollarlas y ser interpretadas por los participantes.

El taller se oferta con la siguiente temporalidad: una duración de dos días a la semana (viernes y sábados), tres horas cada día en un total de tres meses. Una vez finalizado se programan ensayos en el lugar de puesta en escena que suman un total de 8 horas de ensayo realizadas en distintos días antes del estreno de la obra.

La obra será presentada en el festival desarrollado en la ciudad de Logroño con un total de cuatro pases en dos días consecutivos.

4. Por motivos de confinamiento perimetral no conocidos en el momento de la organización del taller y provocados por la pandemia generada por la COVID-19, deben realizarse diferentes reajustes tanto en los horarios de taller como en el número de escenas definidas para componer la obra. Los participantes promueven la continuación con el taller adaptándose a las situaciones que vayan surgiendo durante la pandemia, tanto de número de participantes como de horarios para el taller.
5. Para la recolección de datos, además de la observación directa y el desarrollo de la propia experiencia, se diseña una entrevista semiestructurada que se respondió a través de la plataforma *zoom* por los participantes en el taller de creación después de la puesta en escena de la obra. La entrevista consta de dieciséis preguntas abiertas, organizadas en los siguientes bloques: motivación para la realización del taller de creación como aportación a la cultura y como práctica de ocio; metodología para la propuesta de ideas que definan el tema de la creación; concordancia del tema elegido y su desarrollo, con los intereses y creencias individuales; aspectos individuales en relación a la motivación en cuanto a la expresión e interpretación; progresión de la creatividad y confianza individual; progresión en los diferentes estados emocionales, físicos y relacionales individuales y aspectos relacionados con la interpretación en el momento de la actuación.

La puesta en escena se realiza dentro de las fechas planteadas por el festival, que coinciden con las fechas de final del taller de creación.

3. RESULTADOS

La construcción de la obra de danza, como proyecto creativo, parte de la implementación y desarrollo de una metodología de creación corporal basada en la improvisación creativa de cada participante a partir de consignas planteadas por los directores del taller de creación, estas se han definido en los debates

reflexivos del grupo. Así, la forma en que la creación ha sido enfrentada desde la improvisación, permite una relación entre la libertad creativa y la búsqueda consciente partiendo de una idea o concepto a desarrollar decidido por el grupo de la investigación. Se ha logrado crear una coherencia narrativa entre los elementos dancísticos, actorales y escenográficos desde la idea definida para la creación.

Dentro del corpus de la obra, se definen unas escenas vinculadas a interpretaciones desde el movimiento y desde la palabra. De esta forma, los participantes han vivenciado diferentes especialidades artístico-escénicas, las abordadas desde la palabra como el teatro, y las vinculadas al movimiento danzado como elemento de creación.

Por la falta de experiencia interpretativa de los participantes-no profesionales, se ha recurrido a materiales de apoyo para la actuación en relación a los personajes o coreografías en cada momento de la obra, Así, esta coherencia también se ha reflejado en la selección de los materiales de apoyo a la interpretación

En cuanto a los datos aportados por los participantes en la entrevista, se desprenden las siguientes categorías:

1. Aspectos personales que te impulsan a participar en el taller.
2. Como has sentido la evolución personal en relación a la creatividad y a la aportación de ideas.
3. La motivación a participar y a la interpretación final se ha modificado en algún momento.
4. Has sentido o pensado en algún cambio en cuanto a la confianza individual respecto a tu capacidad.
5. Has observado cambios en referencia a tus emociones.
6. Que beneficios has encontrado tanto en el proceso del taller como en el momento de puesta en escena e interpretación.

En relación a la experiencia de los participantes y, a través de las entrevistas, hemos logrado la siguiente información:

Entre los aspectos que llevan a la participación está el de crear cultura, la pasión por querer expresar más de lo que se sienten capaces, la relación social y conocer a nuevas personas e integrarse en el panorama artístico, conocer la danza interpretativa y obligar al cuerpo y su memoria a rendir, experimentar qué se siente bailando frente al público.

En cuanto a la evolución personal, creatividad y creación de ideas, han sentido ganas de seguir, ya que en el momento que se progresa en el aspecto creativo e interpretativo termina la función. Además, han pasado del sentimiento de miedo a exponer las ideas personales y tener que elegir entre todas las que surgían.

Ha crecido la confianza generando un estado de creatividad sintiéndose libres para la aportación de ideas, consideran que la obra es parte de su persona y coincide con sus pensamientos y sentimientos.

La motivación ha progresado desde el pensamiento de falta de capacidad a tener la confianza para poder desarrollarlo, sintiendo motivación para actuar. Se ha encontrado la motivación a lograr la seguridad según avanzaba el proceso y mejora la ejecución e interpretación.

Las emociones se han hecho más intensas según avanzaban los días de taller, cuando a través de las actividades de interpretación surgen las emociones individuales. Además, la tensión vivida por el temor al contagio, y el miedo al contacto físico es más evidente en estas actividades donde el contacto es algo propio, no poder tocarse les ha hecho sentir de forma más evidente, la idea de que el ser humano necesita el contacto físico. Los cambios emocionales se volvían más intensos, sintiendo unos efectos de agotamiento y calma.

Han encontrado beneficios físicos en el mismo momento que realizaban las actividades de danza, incluyendo una mejora en las tensiones musculares. Salir de la zona de confort de lo cotidiano y exponerse a las miradas se ha considerado uno de los beneficios más importantes. Además, se han potenciado las relaciones sociales creando lazos diferentes atados mediante la reflexión, la creación y la expresión.

Los participantes manifiestan que volverían a realizar un taller de creación de danza, excepto una de ellas que solo estaría dispuesta en función de la idea de la creación.

El actuar frente a diferentes públicos, les ha generado emociones y sensaciones únicas en cada función, encontrando en la danza una actividad que quieren continuar practicando.

4. DICUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es un hecho seguro e incuestionable que la accesibilidad cultural se ha visto aumentada durante los meses de confinamiento y en situación de pandemia, provocando que la población haya incrementado su consumo modificando su capital cultural incorporado en acertada expresión acuñada por Bourdieu (1997), lo que predispone hacia el consumo cultural (Espinal-Monsalve, Ramos-Ramírez y Gómez-Hernández, 2020). En esta situación se ha visto incrementado no solo el consumo, sino también y afortunadamente la construcción de cultura.

Además, los estados emocionales sufridos por la población (Parrado-González y León-Jariego, 2020) al quedar registrados en el cuerpo, lo convierten en la prueba concreta de los sucesos vividos, en ocasiones traumáticos (Demaria,

2014), generando la necesidad de expresar lo que en él se construye como memoria. Es el cuerpo y su expresión el vehículo de la danza, como actividad y como forma de arte, la idea del arte escénico entendido como un lugar de reconocimiento y redefinición de experiencias reales para la reconstrucción de las vivencias y pensamientos colectivos (Covelli Meek y Andreina Russo, 2019).

La danza, ha sido en sí misma un medio de transmisión cultural, y en su práctica se ha encontrado uno de los lugares donde se puede observar la visión personal del mundo, generando un espacio de comunicación dentro de este (Diharce Böser, 2015). Como forma de arte, además de mejorar la comunicación entre iguales a través de la interpretación, aumenta el bienestar físico y la autoestima, no solo ha provocado sentimientos, sino que ha favorecido el pensamiento reflexivo (Litwak, 2017).

Coincidimos con Litwak (2017) en considerar que el proceso de creación y expresión de la obra artística, se ha definido como una experiencia de gran ambición, además de haber despertado la curiosidad en cuanto a la vivencia. Se confirma que, a través de la exploración para la construcción, se ha logrado una verdadera mejora personal y social (Arbillaga, Elisondo y Melgar, 2018; Litwak, 2017).

La propuesta de desarrollar un taller de creación como práctica de ocio cultural, impulsada a satisfacer las necesidades del colectivo, ha cumplido la función de ser un vehículo de comunicación de ideas, sentimientos y acciones (Carrascal, 2002).

De acuerdo con Diharce Böser (2015), el proceso creativo desarrollado dentro del taller, ha comenzado por una inquietud de los participantes, añadido a un estado emocional de ansiedad, continuando con un proceso de recopilación de información y de procesamiento de la idea definida para la creación, para pasar por la “iluminación” o trabajo creativo y terminar con la concreción de aquello que ha enmendado en parte el problema y satisfecho la inquietud a través de la puesta en escena. Además, trabajar los procesos creativos y la creatividad como derecho de todos con población no profesional, ha permitido descubrir una vía profunda de aprendizajes de las formas de arte escénico, fortalecimiento de lazos grupales, conocimiento de uno mismo y del colectivo, unido a la identificación de problemáticas concretas (García Von Hoegen, 2019). El espacio de creación se ha convertido en un acto educativo, generando transformaciones a quienes han tenido la oportunidad de participar tanto en la construcción como en la recepción (Diharce Böser, 2015), y constituyéndose como un espacio de transmisión cultural con herramientas propias de la danza, pero a partir de diferentes visiones e ideas del colectivo.

Confirmando las conclusiones de Arbillaga, Elisondo y Melgar (2018), la expresión danzada y la creatividad desarrollada en los talleres creativos como práctica de ocio organizado y activo, modifican algunos aspectos de la vida cotidiana de los participantes y se proyectan futuros desarrollos artísticos.

La práctica artística ha resultado reconfortante, la idea de actuar, y el acto de la “actuación” nace con la necesidad de tomar conciencia de todo lo que el ser humano es o siente para poder canalizarlo, beneficiando al espectáculo y a la creación de cultura (Diharce Böser, 2015).

Como conclusión, y siguiendo los objetivos definidos, se ha acercado la posibilidad de crear una obra cultural a través de la organización de un taller a población no profesional. El proceso de creación de una obra dentro de un espacio de ocio, ha otorgado la oportunidad de la interpretación y la expresión a sus participantes, valorando la experiencia como muy positiva en relación a las emociones, a las sensaciones corporales y a las relaciones con los participantes.

Las propias palabras de una de las participantes, “me han abierto una puerta y ahora quiero entrar...”, indican que se ha favorecido el conocimiento de una actividad física, como especialidad artístico-escénica y se ha motivado la adherencia a ella, lo que debe entenderse como una oportunidad en la organización de espacios similares, e incluso en los que se utilicen otras herramientas artísticas.

Este proyecto ha aprovechado la situación inducida por la pandemia, para incluir dentro de los hábitos de la población no profesional, la actividad física a través de la danza, la expresión, la creatividad y la creación y consumo de cultural.

La situación actual de incertidumbre, y de permanencia en estado de pandemia durante un tiempo desconocido, exige el fomento de actividades diversas para la población y su salud integral. Por este motivo, se abre como vía de estudio el análisis y puesta en práctica de espacios de ocio para toda la población, que acerque la cultura desde el consumo y la creación como actividad de nueva demanda, y que favorezca dentro de este la realización de actividades que conlleven beneficios diferentes y se adapte a la individualidad. Todo ello debe considerarse en su estudio, tanto en formato presencial como *online*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

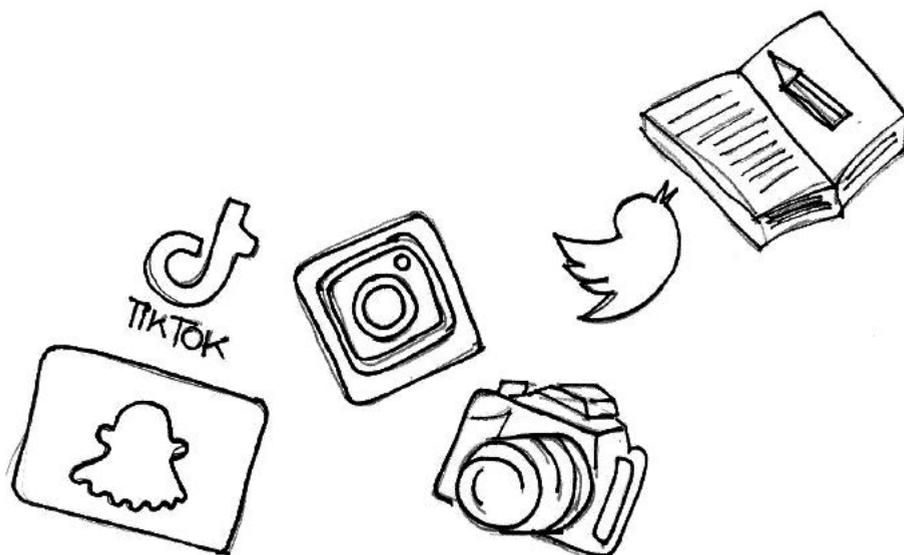
- Alberich, T. (2008). IAP. Redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, 8(1), 131-151.
- Andreu Cabrera, E. (2020). Actividad física y efectos psicológicos del confinamiento por COVID-19. *International Journal of developmental and Education Psychology*, 2(1), 209-220.
- Arbillaga, L., Elisondo, R. y Melgar, F. (2018). Espacios que proyectan hacia nuevos horizontes. La danza como puente entre la creatividad y lo cotidiano. *Estudios sobre arte actual*, 6, 21-33.

- Bermejo García, L. (2006). Aportación de actividades socioeducativas a la promoción del envejecimiento activo y el “empowerment” de los mayores. Estrategias pedagógicas para la intervención con personas mayores. En T. Martínez Rodríguez, B. Díaz Pérez, y C. Sánchez Caballero (Eds.), *Los centros sociales de personas mayores como espacios para la promoción del envejecimiento activo y la participación social* (pp. 76-109). Gobierno Principado de Asturias. Consejería de Vivienda y bienestar social.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Carrascal, M.A. (2002). El Teatro en Andalucía, una opción a elegir. En M. Cuenca Cabeza (Ed.), *Propuestas alternativas de investigación sobre Ocio*. Universidad de Deusto.
- Covelli Meek, G. y Andreina Russo, G. (2019). El ágora como espacio de reconstrucción del tejido social para la paz: el caso del teatro comunitario argentino. *Pensamiento, palabra...y obra*, 22, 9-21.
- Cuenca Cabeza, M. (2009). La Pedagogía del ocio: nuevos desafíos. En J.C. Otero López (Ed.), *Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre* (pp. 30-45). Axac.
- Dale, J.A. y Hollerman, J. (2007). The neuroscience of dance and the dance of neuroscience: Defining a path of inquiry. *Journal of Aesthetic Education*, 41(3), 89-110.
- Demaria, C. (2014). Il trauma, L'archivio e il testimone. *Lexia. Revista de semiótica*, 15-16, 295-298.
- Diharce Böser, N. (2015). Teatro testimonial: una propuesta de educación intercultural. *Diálogo Andino*, 47, 123-132.
- Espinal-Monsalve, N., Ramos-Ramírez, A.D. y Gómez-Hernández, L.Y. (2020). Poniendo a prueba la teoría de la reproducción del capital cultural en Colombia. El caso de las artes escénicas, los conciertos y el cine. *Lecturas de economía*, 92, 101-131.
- Fancourt, D. y Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. OMS. Copenhagen: WHO regional office for Europe. <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019>
- Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill. Educación.
- Fernández Lombera, J.A. (2002). El “Ocio cultural” en la raíz del proceso de hominización. En M. Cuenca Cabeza (Ed.), *Propuestas alternativas de investigación sobre Ocio* (pp. 187-191). Universidad de Deusto.

- García Von Hoegen, M.A. (2019). Creación artística y corporeidad como herramientas de cohesión social e interculturalidad. *Cuadernos Inter.c.a.Mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 16(1). <http://doi.org/10.15517/c.a.v16i1.36456>
- Litwak, J. (2017). All art is Revolution: Global Performance and Social change. (*Pensamiento*), (*palabra*)...y obra, 17, 18-39.
- Lovatt, P. (2018). *Dance Psychology. The science of dance and dancers*. Dr. Dance Presents.
- Malkogeorgos, A., Zaggelidou, E. y Georgescu, L. (2011). The effect of Dance practice on health: A review. *Asian Journal of exercise & Sport Science*, 8(1), 100-112.
- Márquez, A.J. (2020). Inactividad física, ejercicio y pandemia COVID-19. *VIREF Revista de educación física*, 9(2), 43-56.
- Megías Cuenca, M.I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Tesis doctoral Universitat de València, Departament de psicologia evolutiva i de L'educación. Universitat de València.
- Ortiz Mosquera, E. (2018). El laboratorio coreográfico. Entrenamiento y creación, dos instancias que se funden en una sola acción. *Estudios sobre arte actual*, 8, 73-86.
- Padilla Moledo, C.Z. (2002). Danza: una oferta de ocio para adolescentes. Actas del III Congreso internacional de Educación física: Educación física, Ocio y recreación (pp. 603-611). Federación de Trabajadores de la Enseñanza
- Parrado-González, A. y León-Jariego, J.C. (2020). COVID-19: factores asociados al malestar emocional y morbilidad psíquica en población española. *Revista española salud Pública*, 94(8), 3-16.
- Pastor Toledano, A. (2018). Métodos innovadores en el Mundo de la Danza: los laboratorios dancísticos. *Revista Ventana Abierta*, 27, 1-3.
- Rodríguez, A. y Varela, G. (2011). *Arte, Cultura y derechos humanos. Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Ministerio de educación de la Nación.
- Saavedra Macías, F.J., Arias Sánchez, S., Cruz, E.D., Galán, M.L., Galván Vega, B., Murvartian, L. y Vallecillo Chaves, N. (2016). La recuperación mutua en personas con trastornos psicológicos o diversidad funcional a través de la práctica creativa. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 339-354.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw and Hill Interamericana.

Vázquez Egea, M. (2014). Arte y derechos humanos. *Revista de derecho UNED*, 14, 751-793.

Viciano Arteaga, V. y Arteaga, M. (1997). *Las actividades coreográficas en la escuela*. Inde.



BLOQUE 4

OCIO INCLUSIVO

TAREA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL: APRENDER A APRENDER A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA

M^a Pilar Rodrigo Moriche
Universidad Autónoma de Madrid

Este capítulo presenta un instrumento de evaluación inicial y autorreflexión para la formación inicial docente desde una perspectiva ecológico-sistémica que contempla el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida a través de un proceso de toma de consciencia. Los aprendizajes y la adquisición de competencias en la vida de cada persona no distinguen entre lo que ocurre en un aula, el patio, jugando un partido de baloncesto, en un entorno laboral o en una charla con las amistades; sino que se construyen marcando una trayectoria personal y profesional donde tienen cabida las experiencias sociales, personales, familiares, laborales, y entre ellas las de ocio. Desde esta perspectiva si cada persona hiciese balance y analizase su propia trayectoria podría entender la complejidad y la riqueza de todos los contextos; y si quien realizase esta reflexión fuese un futuro docente quizá comenzaría la transformación educativa y los diferentes ámbitos empezarían a difuminarse. Se presenta una herramienta metodológica que estimula la reflexión acerca de las experiencias de pasado, situación de presente, y proyección de futuro desde un enfoque personal y profesional que permite diagnosticar y conocer el perfil individual y grupal de un grupo de estudiantes al comienzo de una acción formativa.

1. LA AUTORREFLEXIÓN COMO INSTRUMENTO DE METACOGNICIÓN

La formación docente juega un papel muy importante en el éxito de un sistema educativo (Barber y Mourshed, 2008), y en concreto, la formación inicial es

un momento especialmente crítico (Jarauta y Pérez, 2017; Muñoz, Rodríguez y Luque, 2019) al ser una preparación consciente para el ejercicio docente (Manso, Matarranz y Valle, 2019). Desde este enfoque las estrategias didácticas tienen el potencial de estimular procesos reflexivos y enfrentar al alumnado a nuevas situaciones (Badilla, Ramírez, Rizo y Rojas, 2014), y en el ámbito universitario, además, posibilitan un aprendizaje significativo que conecta con lo profesional, lo personal y lo comunitario (Díaz, 1999). Diversos estudios se han centrado en los procesos de formación inicial docente y su calidad (Darling, 2017; Fernández et al., 2016; Sahlberg, 2014), y en la autorreflexión docente (Méndez Garrido y Conde Vélez, 2018; Torre, 2002), pero aún queda pendiente seguir indagando sobre la mejora de la eficacia y transferencia de estos programas (Manso y Vaillant, 2012).

El perfil docente, desde la formación inicial, se construye a partir de creencias limitadoras del paradigma escolar. Entendemos las “creencias limitadoras como una discapacidad perceptiva que tiene un individuo, comunidad y/o sociedad acerca de las posibilidades del ser humano en los procesos de interacción y de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida” (Rodrigo-Moriche y Vallejo Jiménez, 2019, p. 292). Estas creencias limitadoras se dan, por ejemplo, cuando no se ofrece una perspectiva completa de la infancia, como concentrar en la especialidad de infantil el aprendizaje en la franja de 3 a 6 años, y en primaria en 6 a 12 años, perdiendo la perspectiva completa sobre las posibilidades reales de cada ser humano desde el nacimiento. Pero esta creencia limitadora también ocurre cuando obviamos las competencias, habilidades y/o aprendizajes del futuro docente adquiridas en todos los ámbitos en los que interactúa.

Ante la necesidad de potenciar nuevos perfiles profesionales capaces de adaptarse a situaciones diversas y en ocasiones resilientes (Aguaded y Almeida, 2016), se hace necesario adquirir perspectivas que contemplen lo que sucede a lo largo y a lo ancho de la vida. En sí se requiere tomar consciencia de las situaciones complejas de la realidad que nutren el desarrollo de cada persona (Morin y UNESCO, 2001).

Para ello, Rodrigo-Moriche y Vallejo Jiménez presentan la inclusión de máximos como un enfoque capacitador donde:

Se entiende la inclusión de máximos como una perspectiva que reconoce a todo ser humano (independientemente de su edad, género, raza, diversidad funcional, contexto u otra condición) como participe en la sostenibilidad, mejora y disfrute del bien común. Los diseños o acciones realizados bajo esta mirada van a permitir que cada persona interactúe desde su singularidad (2019, p. 292).

Una singularidad que incluye los diferentes contextos y realidades presentes, pasados y futuros que en un momento determinado percibe una misma persona.

En esta línea, se presenta la formación universitaria como una oportunidad para establecer los nexos de unión con el contexto sociocultural y laboral desde

un enfoque científico y técnico ajustado al medio y favorecer la adquisición de competencias para actuar en la ciudadanía (Oliver, 2009); además de rescatar las experiencias vividas en la cotidianidad y convertirlas en conocimiento (De la Torre, 2009; Toro, 2010). Es por ello que se busca encontrar en la universidad una institución de aprendizaje, en lugar de una institución de enseñanza (Zabalza, 2002), a su vez facilitadora de la transferencia social del conocimiento.

1.1. APRENDER A APRENDER A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA

Entendida la metacognición como una necesidad del aprendizaje que genera el propio conocimiento (Brown, 1978; Hofer, 2004), la competencia para aprender a aprender permite conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje que se producen a lo largo y ancho de la vida en contextos sociales, escolares y familiares, y estimular un aprendizaje eficaz y autónomo mediante la reflexión y la toma de consciencia. Pero para desarrollar esta competencia se requiere de recursos concretos que la materialicen.

Berríos (2019) a partir de varios autores, incide en tres dimensiones que contribuyen en los procesos metacognitivos a los cambios conceptuales: el conocimiento de una persona sobre su propia actividad cognitiva, el conocimiento de la tarea a realizar, y el conocimiento de las estrategias para abordarla. De manera concreta, la primera dimensión pone el foco en el autoconocimiento de la propia persona, sus habilidades, recursos, experiencias, y atributos personales.

La tarea trayectoria personal y profesional se presenta como un recurso didáctico que, a través de la autorreflexión, potencia procesos metacognitivos en relación a las trayectorias pasadas, presentes y futuras de cada individuo al inicio de la formación inicial docente. Con esta tarea se pretende hilar las experiencias desde el enfoque de la persona y no del contexto concreto en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Persigue una doble intencionalidad: por un lado, iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida; y por otro, disponer de un recurso docente para realizar una evaluación inicial individual y grupal que favorezca el conocimiento del alumnado.

1.2. EL CAPITAL SOCIAL DE LAS TRAYECTORIAS PERSONALES Y PROFESIONALES

El contexto y las condiciones espaciales y temporales ejercen influencia en las organizaciones sociales y se adaptan de forma estructural al entorno (Pereda, 2003; Teixido, 2015). En estas estructuras las redes socioeducativas son fuentes de recursos emocionales, informacionales y materiales que mejoran la calidad de vida de sus miembros (Paredes et al., 2015, en Moreno-Medina, 2019). Bajo este enfoque la relación que se establece entre las personas y el medio condiciona la acción, y su calidad se mide principalmente según las experiencias sensitivas, los

usos y planes de acción, y las posibilidades de implicación y participación social (Corraliza, 2000).

Este enfoque comunitario y de redes amplía la visión educativa para comprender el contexto y la persona con la que se interacciona. Frente a realizar una fotografía de un momento determinado en unas condiciones concretas (Luke, 2005), esta mirada comunitaria y de redes permite incorporar un aspecto dinámico y ecológico que puede resultar útil para medir el capital social (Coleman, 1990; Franke, 2005; Putnam, 2000).

El carácter dicotómico del capital social (Valdivia, 2017) aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje produce un doble beneficio: el de las redes individuales que posee cada individuo, y la riqueza colectiva de los encuentros entre los diferentes capitales. Un capital social que tenido en cuenta en la planificación didáctica se convierte en un recurso didáctico más.

2. TAREA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL

Se ha diseñado *ad hoc* una tarea que recoge la trayectoria personal y profesional del alumnado. Consta de nueve categorías, y una serie de subcategorías que las concretan (tabla 1). Unas preguntas son de corte cuantitativo con una escala Likert con valores del 1 al 4, y otras cualitativas que pretenden conocer más en profundidad las categorías consultadas.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de la tarea trayectoria personal y profesional.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Trayectoria vital	Familiar, escolar, social, ocio, resiliencia, experiencia, motivación y/o proyección docente.
Puntos fuertes/débiles	Adaptativos: confiada, organizada, sociable, calmada, creativa, atenta, perseverante, divertida, segura, curiosa. Desadaptativos: competitiva, descuidada, reservada, nerviosa, rígida, suspicaz, no confiable, independiente, sensible, conservadora.
Valor más importante	Amor, libertad, saber escuchar, sinceridad, respeto, perseverancia, familia, responsabilidad.
Formación relacionada con Educación	Monitor de ocio y tiempo libre, monitor deportivo, Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas, Técnico en Actividades Socioculturales, Técnico Superior de Educación Infantil, otra formación.

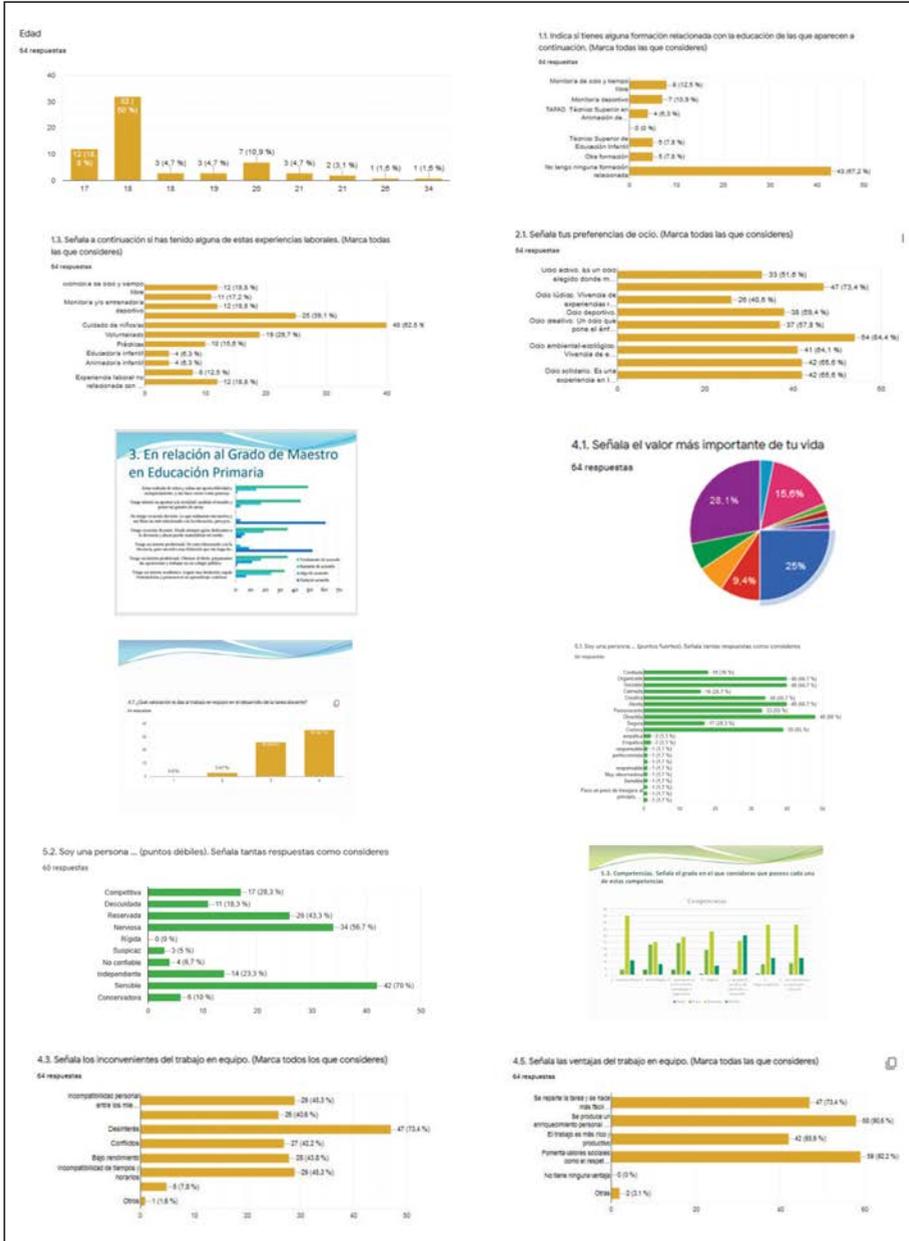
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Trabajo relacionado con Educación	Monitor de ocio y tiempo libre, monitor escolar, monitor y/o entrenador deportivo, clases particulares, cuidado de niños, voluntariado, prácticas, educador infantil, animador infantil otras experiencias.
Ocio y tiempo libre	Activo, sustancial, lúdico, deportivo, creativo, cultural, ambiental-ecológico, festivo, solidario.
Trabajo en equipo	Rol desempeñado habitualmente: cerebro, investigador de recursos, coordinador, impulsor, monitor/evaluador, cohesionador, implementador, finalizador, especialista. Ventajas: se reparte la tarea y se hace más fácil el trabajo, se produce un enriquecimiento personal con las aportaciones de otras personas, el trabajo es más rico y productivo, fomenta valores sociales como el respeto o la empatía, no tiene ninguna ventaja. Inconvenientes: incompatibilidad entre los miembros, falta de equilibrio en la repartición de tareas/organización, desinterés, conflictos, bajo rendimiento, incompatibilidad de tiempos y horarios, no tiene ningún inconveniente.
Sueños de futuro	Laboral, profesionalización/utopía docente, personal, familiar, ocio, social.
Interés profesional	Académico, experiencia profesional, vocacional, social y cívico, personal.

Fuente: Elaboración propia.

Se utiliza desde el año 2012 en aulas físicas y virtuales con alumnado de infantil, primaria, doble grado de infantil y primaria, y docentes y directivos en programas de formación permanente, por lo que se ha convertido en la actualidad en una versión validada y mejorada por cada grupo de estudiantes.

Esta tarea cubre una doble direccionalidad, por un lado, recoge la trayectoria personal autopercibida a través de unas categorías de carácter personal e introspectivo y sus subcategorías, y, por otro lado, la totalidad de aportaciones individuales se convierten en un informe grupal que el docente elabora y devuelve al alumnado, como instrumento que permite un autoconocimiento grupal (figura 1).

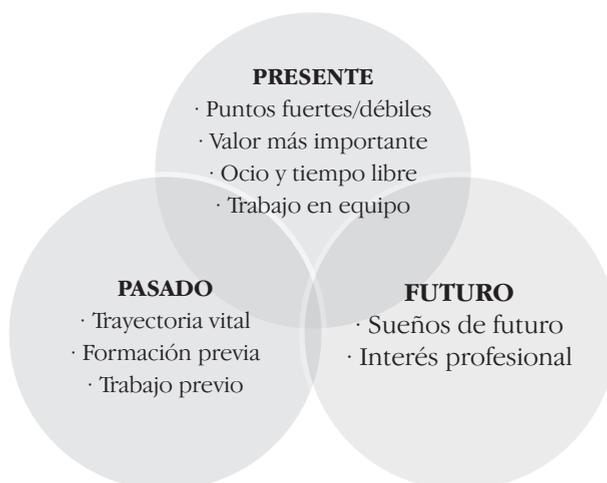
Figura 1. Extracto del Informe grupal sobre el resultado de la tarea trayectoria personal y profesional.



Fuente: Elaboración propia.

La tarea trayectoria personal y profesional se estructura en tres dimensiones: presente, pasado y futuro (figura 2).

Figura 2. Dimensiones de la Tarea trayectoria personal y profesional.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se muestra diferentes extractos de citas asociadas a las categorías y subcategorías de las tres dimensiones, que ejemplifican la información recogida.

2.1. DIMENSIÓN DE PASADO

Se comienza con una mirada retrospectiva del pasado donde se les pregunta por su trayectoria vital, la formación y el trabajo previos vinculados con la Educación.

En la categoría trayectoria vital se recogen aspectos familiares, escolares, sociales, de ocio, experiencias/motivación/proyección docente, y/o situaciones resilientes.

En la subcategoría *familiar* hacen referencia a cualquier miembro con vinculación familiar (padre/madre, hermana/o, abuela/o, tía/o, etc.) y la relación que establecen con ellos.

“Nací el 8 de julio de 1997 en Madrid, desde entonces he vivido aquí. Actualmente vivo en una casa al lado de mi abuela, muy cerca de mis primos maternos. Para mí siempre ha sido fundamental la familia, siempre hemos estado muy unidos tanto la parte materna como la parte paterna de mi familia.” D5:007

“Tengo una familia formada por 4 miembros (madre, padre, hermana y yo). Siempre hemos tenido buena relación familiar a pesar de los típicos conflictos familiares. Actualmente, mi madre y mi padre están divorciados y vivimos juntas las tres.” D3:004

“Nací en Madrid en 1988 mi familia son artistas y yo me he criado en el teatro donde trabajaban mis padres por eso de niña me encantaba bailar, actuar, cantar y pintar, esto último lo sigo haciendo lo otro ahora me da más corte. Así que cuando crecí me licencié en Bellas Artes.” D6:008

En la subcategoría *escolar* mencionan aspectos, vivencias y/o personas relacionadas con la vida escolar.

“Mi primer contacto con la escuela tuvo lugar a los 3 años, entrando directamente en el colegio. Al terminar el Bachillerato estudié una temporada en Londres, donde aprendí inglés, encontré la motivación que me faltaba y cambié totalmente mi perspectiva. Un año después comencé mi carrera de Educación Infantil y, hoy por hoy, me siento feliz con mi decisión.” D12:014

“Desde pequeña fui a la guardería, pasé por el cole, etapa de la que mejores recuerdos tengo ya que tuve unas relaciones con amigas preciosas, y después por el instituto de la que no puedo decir mucho más allá porque para mi no han sido unos años fáciles, pero si unos años que me han servido de mucho para crecer como persona.” D34:008

“Mi trayectoria escolar fue desarrollada en un único colegio prácticamente dónde he estado durante 11 años (desde 2º de Primaria hasta 2º de Bachillerato). Este centro dada a mi larga estancia allí, fue como una segunda familia para mí, dónde he conocido a personas muy enriquecedoras tanto profesores como compañeros.” D41:015

En la subcategoría *social* se recogen aspectos, vivencias, y/o personas donde muestra interacción social, principalmente se refieren a amistades.

“Con mi cambio al instituto mi vida cambio un poco ya que hice nuevas amistades y fui perdiendo la relación con las amigas del cole, algo que me da mucha pena porque éramos muy buenas amigas, a veces me arrepiento de haberme cambiado de colegio por las personas que perdí, pero mis mejores amigas a día de hoy son del instituto por lo que no fue un cambio malo.” D15:018

“Después llegó la hora de ir al instituto, llegué con el miedo de compañeros nuevos, profes nuevos y cursos más difíciles, una vez adentrada en esta etapa, vas viendo que no es tan malo como al principio pensabas.” D78:056

“Cuando tenía 7 años me cambié de colegio porque mis amigas no me trataban muy bien. En el nuevo colegio conocí a un montón de nuevos amigos y todos los años estuve muy cómoda. Cuando pasé al instituto, los primeros años me costaba mucho ponerme a estudiar yo lo describo como “mi etapa rebelde” en la que prefería estar en la calle con mis amigos que en casa estudiando por lo que llegué a suspender muchas asignaturas.” D86:066

En la subcategoría *ocio* conectan cualquier aspecto relacionado con el ocio que vinculan a su trayectoria vital.

“Empecé a practicar atletismo hace 12 años lo que me ha llevado a ver el mundo desde una perspectiva diferente conociendo a personas increíbles e inculcándome los valores del respeto y compañerismo que este deporte se caracteriza.” D52:026

“Desde muy pequeña mi gran pasión ha sido el baloncesto y los perros. Siempre he tenido perros conmigo y llevo jugando al baloncesto desde los 8 años. También he montado a caballo pero por motivos de tiempo, lo tuve que dejar hace un año. Ahora mismo pertenezco a una asociación llamada ADILAS, en la cual participo como voluntaria para los talleres o excursiones que realizan.” D84:064

“Solíamos salir a jugar al campo para ver la naturaleza que desde siempre me ha encantado. A medida que iba creciendo la música entro en mí y gracias a un familiar ahora sé tocar muchos instrumentos de percusión, de ahí mi primera decisión para el futuro, ingeniero de sonido.” D123:031

En la subcategoría *experiencia/motivación/proyección docente* se refieren a cualquier situación vivida que han tomado como tal y les ha servido de motor para elegir este Grado.

“Fui hace dos años monitora de teatro en un colegio, lo que me empujó a realizar la carrera.” D2:002

“Siempre fui una estudiante creativa y entusiasta con ganas de aprender y divertirme. Como para la mayoría de los niños, fue una época especial donde se forja tu forma de ser a partir de las experiencias, de las cuales, las más significativas han sido en mi etapa de educación infantil. Debido a esto siempre tuve claro que me quería dedicar al mundo de la enseñanza.” D21:025

“Con respecto a esta carrera, lo que me ha impulsado a hacerla, aparte de que me encantan los niños, es que me gustaría tener un papel importante en sus vidas como algunos profesores lo han tenido en la mía.” D142:050

“En el colegio tuve una profesora que tenía una vocación tremenda y creo que me marcó tanto como maestra que aún la tengo de referente y algún día me gustaría ser igual de buena maestra que ella.” D115:023

En la subcategoría *resiliencia* hacen referencia a situaciones vividas en relación a la muerte, el acoso escolar, separación de sus padres, etc.

“Mis relaciones personales no han sido sencillas y he sufrido bullying en el instituto cosa que me provocó fuertes ansiedades, que me ha hecho reflexionar y hacerme una persona mucho más fuerte al igual que a confiar sólo en determinadas personas.” D34:008

“Cuando tenía 12 años, mi padre falleció de leucemia y bueno nunca he escrito sobre ello, pero no creo que pueda explicar lo que sentí. Para resumir puedo

decir que mi vida ha cambiado bastante, entre otras cosas, me he dado cuenta de la pedazo de mujer que tengo al lado, mi madre, que entre lloros y risas está sabiendo sacar sola a sus tres hijos adelante, todo un ejemplo a seguir.” D91:071

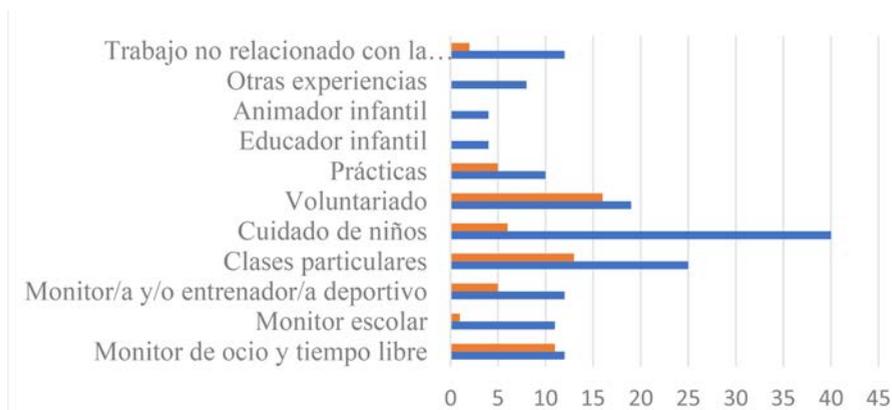
Las categorías *formación* y *trabajo previo* relacionado con Educación aportan información que permite definir al grupo desde el punto de un diagnóstico inicial (figuras 3 y 4), permitiendo detectar conocimientos y competencias previas del alumnado en otros contextos de aprendizaje.

Figura 3. Perspectiva grupal. Formación relacionada con Educación.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Perspectiva grupal. Trabajo previo.



Fuente: Elaboración propia.

Esta información grupal es de utilidad para la acción docente en cuanto que permite conocer los perfiles grupales, y situar el enfoque de la materia desde la experiencia del alumnado. Pero también es una información útil para compartir y acercar al alumnado entre sí, ya que les permite conocerse como grupo favoreciendo la cohesión y el sentimiento de grupo.

“La información de la devolución grupal me ha resultado interesante porque he podido saber que en mi clase hay muchas personas con muchos gustos parecidos a los míos y que compartimos muchas cosas en común como el amor por la naturaleza, el arte y los niños.” D305

“Leyendo el documento, he observado que la gran mayoría de mis compañerxs hemos entrado a esta carrera con los mismos intereses y hacia objetivos comunes; incluso muchxs de ellxs han trabajado en algo relacionado con esta carrera.” D326

2.2. DIMENSIÓN DE PRESENTE

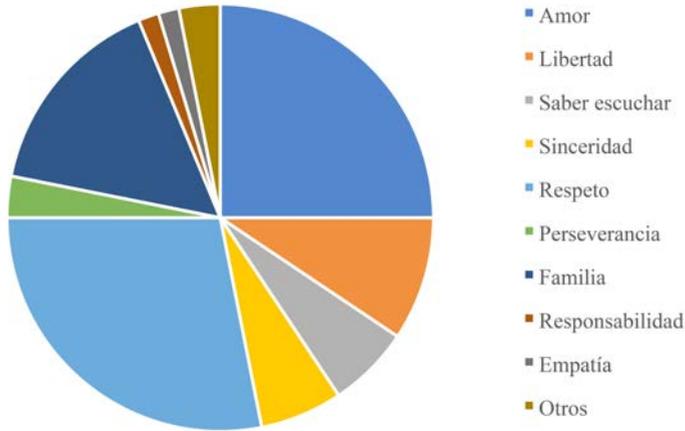
En la categoría *puntos fuertes/puntos débiles* se identifican rasgos adaptativos y/o desadaptativos.

“Soy una chica bastante organizada y trabajadora, me gusta tener las situaciones bajo control porque si no me agobio fácilmente. Tengo bastante carácter, me gusta dar mi opinión y si algo no me gusta o no me parece bien decirlo, y aunque en ocasiones soy bastante cabezota, se escuchar a los demás y pedir perdón si me equivoco. Soy bastante crítica conmigo misma y en ocasiones me falta confiar más en mí y tener más autoestima.” D128:036

“Me considero una persona muy fuerte mentalmente capaz de afrontar y superar cualquier situación difícil que se ponga en mi camino. Tengo mucha empatía, y me encanta hablar y ayudar a las personas, se cómo comportarme y que decir en cada situación y creo que eso es algo muy importante que deben tener todas las personas. También creo que soy graciosa, me encanta que la gente se ría y sea feliz, incluyéndome a mí por supuesto.” D53:027

La categoría *valor más importante* condiciona la percepción de vida y valores de cada persona, y analizado de manera grupal aporta la variedad y la diferente importancia que se otorga de manera individual en la priorización de valores. Esta perspectiva posibilita el debate de la influencia de la escala de valores en la actuación docente desde el enfoque distintivo universitario (Zahonero y Martín, 2013) e incluso conecta con las culturas de centro (Armengol, 1999).

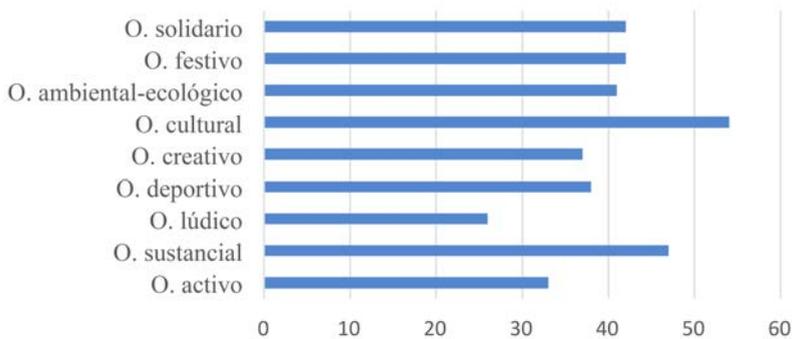
Figura 5. Perspectiva grupal. Valor más importante de tu vida.



Fuente: Elaboración propia.

En la categoría de *ocio y tiempo libre* se registran sus experiencias desde la perspectiva de un ocio valioso (Cuenca, 2014), automotivado y consciente (Rodrigo-Moriche y Vallejo, 2018) (figura 6).

Figura 6. Perspectiva grupal. Ocio y tiempo libre. Magisterio Educación Primaria.



Fuente: Elaboración propia.

“Mi tiempo libre lo empleo en el atletismo, en disfrutar de mis amigos, mis seres queridos y en visitar países y culturas.” D52:026

“He acudido a clases de baile, he estado en un equipo de voleibol durante seis años y se me da bien cantar.” D79:057

“Mi tiempo libre me gusta emplearlo en estar con la gente que quiero y también en dedicarme tiempo a mi misma , ya me gusta mucho hacer cosas yo sola. Aparte me gusta mucho ir a la playa a cualquier hora del día, ver películas, salir a cenar, o quedarme en casa leyendo un libro.” D18:021

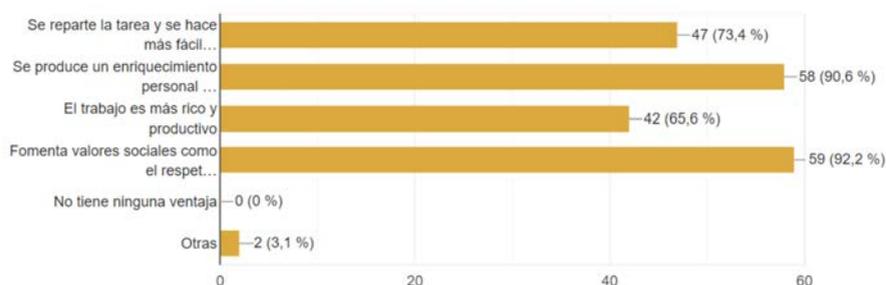
“Como he dicho me gusta mucho la música, aunque también lo hace la fotografía o el teatro. Si tengo un ratillo libre en casa, cojo la guitarra y me junto con mis hermanas y hacemos versiones de canciones las tres. Suelo ir al menos una vez al año a zarzuelas o a ver algún ballet o musical, aunque también veo obras teatrales. Me gusta mucho quedar con mis amigos, juntarnos con guitarras e improvisar, ir a tomar algo por ahí y pasar el rato.” D116:024

En la categoría *trabajo en equipo* se muestran las *ventajas e inconvenientes* del trabajo en equipo y la *valoración* que le otorgan (figuras 7, 8 y 9).

Figura 7. Perspectiva grupal. Ventajas del trabajo en equipo.

4.5. Señala las ventajas del trabajo en equipo. (Marca todas las que consideres)

64 respuestas

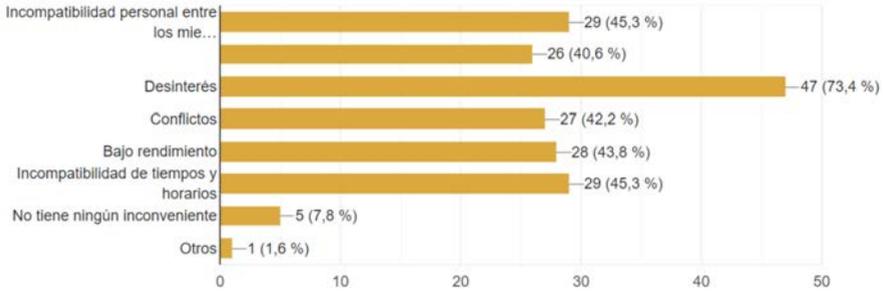


Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Perspectiva grupal. Inconvenientes del trabajo en equipo.

4.3. Señala los inconvenientes del trabajo en equipo. (Marca todos los que consideres)

64 respuestas

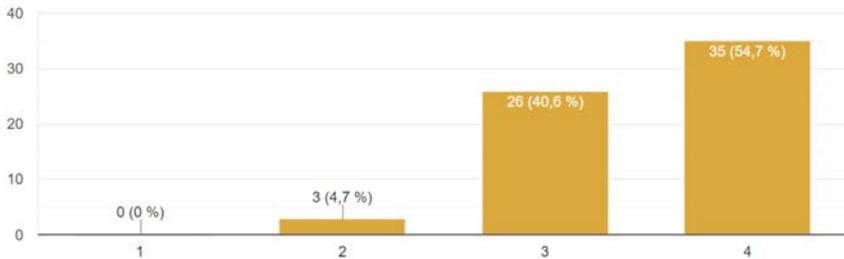


Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Perspectiva grupal. Valoración del trabajo en equipo.

4.7. ¿Qué valoración le das al trabajo en equipo en el desarrollo de la tarea docente?

64 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

La percepción que reflejan acerca del trabajo en equipo va a condicionar su predisposición para el trabajo grupal en el aula. Es por ello, que a partir de esta información es posible enfocar el trabajo grupal y reforzar sus creencias limitadoras, así como establecer nuevas estrategias que favorezcan el aprender a desaprender. Lo que dará lugar a seleccionar estrategias concretas para el trabajo en equipo que minimicen los inconvenientes y potencien las ventajas.

2.3. DIMENSIÓN DE FUTURO

En la categoría *sueños de futuro* se proyectan los intereses laborales, de profesionalización o utopía docente, personales, familiares, de ocio y sociales.

“Sueño con tener buena salud (yo, y todos los que me rodean), mi propia casa y un trabajo como maestra en educación infantil seguramente en un colegio público.” D13:015

“En unos años me gustaría ser y estar ejerciendo como maestra en educación especial, tener mi propia casa y poder recorrer el mundo, viajar a distintos países, conocer otras culturas.” D36:010

“Sueño con un futuro donde sea feliz, rodeada de gente que me quiera y apoye, y tener un trabajo que me haga sentir realizada como persona. Ese trabajo espero que sea Maestra de Educación Primaria.” D41:015

La categoría *interés profesional* se enfoca desde lo académico, la experiencia profesional, la vocación, los aspectos sociales y cívicos, y personales.

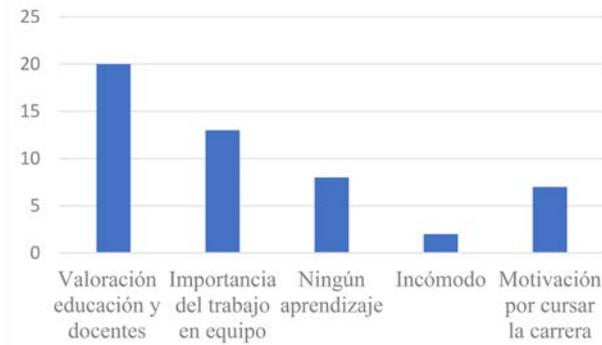
“Poder formarme y adquirir conocimientos teóricos y prácticos para poder conseguir un buen trabajo el día de mañana y poder llevar a cabo la profesión que tanto he soñado desde pequeña.” D1:001

“Obtener los conocimientos adecuados para ser competente en la profesión a la que me voy a dedicar y adquirir habilidades y destrezas que me permitan crear aprendizajes atendiendo a la diversidad de los alumnos.” D20:024

“Lo que más me puede interesar de este grado es el trato que se tiene en un futuro con los niños y niñas. Ellos te tienen como un “padre o una madre” y eso me hace sentir especial.” D52:026

Para finalizar, se consulta acerca de la valoración del alumnado sobre la tarea. Se presenta en la figura 10 el resultado de 5 grupos de Magisterio de las especialidades de infantil, primaria y doble grado de infantil y primaria de los cursos académicos 2016-17, 2017-18 y 2018-19.

Figura 10. Perspectiva grupal. Valoración tarea.



Fuente: Elaboración propia.

3. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN FINAL

La tarea trayectoria personal y profesional, como instrumento de evaluación docente, permite conocer de manera precisa el perfil individual del alumnado, así como el perfil grupal, con la posibilidad de individualizar la educación y establecer un lazo más estrecho y personalizado con el alumnado.

Se muestra también como una herramienta capaz de estimular un proceso de autorreflexión y toma de consciencia, donde se potencia la competencia de aprender a aprender y favorece la proyección de futuro que aúna los ámbitos sociales y escolares y refuerza una perspectiva ecológico-sistémica centrada en la persona.

Para finalizar, se detalla a continuación de manera específica los beneficios docentes y discentes, así como su potencial didáctico:

A nivel discente:

- Utilidad de la escritura como herramienta reflexiva.
- Relajación de las tensiones iniciales al comenzar la formación de Grado.
- Disposición de tiempos y espacios de reflexión de la propia trayectoria en el ámbito académico universitario.
- Conexión de habilidades y competencias previas con la formación que se inicia y a continuación proyectarla en la futura acción docente.
- Motivación al activar su zona de desarrollo próximo.
- Conexión temporal: pasado, presente y futuro.

- Autoconocimiento individual y grupal.
- Punto de encuentro grupal.
- Reflexión sobre puntos críticos como el trabajo en equipo.

A nivel docente:

- Evaluación diagnóstica inicial.
- Vínculo y encuentro docente-discente, incluso en situaciones de lejanía social como las planificaciones asincrónicas, virtuales o con grupos muy numerosos.
- Conexión de contenidos de la materia con los perfiles individuales y grupales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded Gómez, M.C. y Almeida Pires Cavaco, N.A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167-180. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Armengol, C. (1999). *La cultura organizacional en els centres educatius de primària* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/5051>
- Badilla Zamora, I., Ramírez García, A., Rizo Cuadra, L. y Rojas Acevedo, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Educare*, 18(2). <http://doi.org/10.15359/ree.18-2.11>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Londres, McKinsey y Company, Social Sector Office.
- Berriós Molina, C. (2019). Creencias epistémicas, metacognición y cambio conceptual. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 129-140. <http://doi.org/10.21703/rexe.20191837berrios3>
- Brown, A. (1978). Knowing when, and how to remember: a problem of metacognition. En R. Glaser (ed.). *Advances in Instructional Psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press.
- Cuenca Cabeza, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto. Darling, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

- De la Torre, S. (2009). Transdisciplinariedad y ecoformación: sentir el futuro con otra conciencia. En A. Medina, M.L. Sevillano y S. De la Torre (Coords.). *Una universidad para el s. XXI Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES): Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural* (pp. 7-16). Madrid: Universitas.
- Díaz Herrera, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2795011.pdf>
- Eysenck, H. (2018). *Intelligence: A new look*. Routledge.
- Fernández, J.M., López, M., Cruz, J.I., Bascuñán, J., Mengual, S., García, S., Lloret, C. y Grau, R. (Eds.) (2016). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Franke, S. (2005). Measurement of social capital. Reference document for public policy research, development, and evaluation, PRI project. Policy Research Initiative, Canada, pp. 7-12.
- Hofer, B.K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43-55. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_5
- Jarauta, B. y Pérez, M.J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>
- Luke, D.A. (2005). Getting the Big Picture in Community Science: Methods That Capture Context. *American Journal of Community Psychology*, 35(3/4), 185-200. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-3397-z>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J.M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Méndez Garrido, J.M. y Conde Vélez, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17-31. <http://doi.org/10.6018/reifop.21.1.270591>
- Morin, E., y UNESCO. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Paidós Studio 151). Barcelona: Paidós.
- Muñoz, G., Rodríguez, P. y Luque, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>

- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rodrigo-Moriche, M.P. y Vallejo, S. (2018). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes. En A. Madariaga y A. Ponce de León (Eds.). *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 213-233). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Sahlberg, P. (2014). Facts, true facts and research in improving education systems. Inaugural Annual Lecture, British Educational Research Association (BERA).
- Valdivia, P. (2017). *El capital social como fundamento para la evaluación de la sostenibilidad de los telecentros de Cataluña: La construcción del referente de "Buena práctica"* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/459238>
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zahonero Rovira, A. y Martín Bris, M. (2013). Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014>

RELACIONES INTERGENERACIONALES Y DISCAPACIDAD AUDITIVA. LA LENGUA DE SIGNOS COMO VEHÍCULO DE COMUNICACIÓN¹

Victoria Bustos Morlesín, Rosa Ana Alonso Ruiz
Universidad de La Rioja

El presente trabajo persigue analizar los beneficios de las relaciones intergeneracionales de los abuelos² con sus nietos, los cuales se encuentran en la etapa de Educación Infantil, así como lo que puede proporcionar la lengua de signos en la comunicación entre ellos cuando uno de los miembros tiene discapacidad auditiva. Derivado de este trabajo, se presenta una propuesta didáctica para realizar, en horario lectivo, en un centro escolar situado en Logroño, que trabaja la lengua de signos como código comunicativo para mejorar la relación intergeneracional entre ellos; dicha experiencia implica la intervención de todo el alumnado al que va dirigida la propuesta.

1. INTRODUCCIÓN

La buena relación y comunicación entre los abuelos con niños de la etapa de Educación Infantil es de gran importancia, ya que genera beneficios a los más pequeñas. Estos, cubren un papel imprescindible en la educación de sus nietos, puesto que, en la actualidad, debido al aumento de la esperanza de vida, los

1. El texto que presentamos se vincula al Proyecto de I+D+I “Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos” (EDU2017-85642-R), financiado en el marco del Plan Nacional I+D+I con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) para los años 2017-2020.

2. Cabe mencionar que, a lo largo del trabajo se va a utilizar el género masculino, sin que conlleve ningún tipo de discriminación al resto de géneros.

mayores tienen la oportunidad de involucrarse en la educación de sus nietos; cuestión que favorece la reducción de los conflictos que le puedan surgir al menor, así como trabajar la empatía y confianza, entre otras muchas bondades. Estos beneficios, son de gran ayuda para el desarrollo de los nietos, ya que, además con estas interacciones, se da un acercamiento entre las diferentes generaciones, aprendiendo los unos de los otros.

El principal objetivo de este trabajo consiste en desarrollar una propuesta didáctica en un centro escolar situado en Logroño para trabajar la relación entre los abuelos y sus nietos, cuando una de las dos partes tiene una discapacidad auditiva. Asimismo, los objetivos específicos son: a) indagar sobre la discapacidad auditiva; b) conocer los beneficios de las relaciones intergeneracionales entre abuelos y sus nietos; y, por último, c) descubrir los beneficios comunicativos que genera la lengua de signos entre abuelos y sus nietos.

2. RELACIONES INTERGENERACIONALES Y DISCAPACIDAD AUDITIVA. LA LENGUA DE SIGNOS COMO VEHÍCULO DE COMUNICACIÓN

2.1. DISCAPACIDAD AUDITIVA

La discapacidad auditiva, como exponen Marco y Mateu (2003), es una deficiencia que se debe a la pérdida de audición o a la anormalidad anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, la cual genera limitaciones para oír a diferentes niveles. Luque Parra y Luque Rojas (2013), exponen que esta discapacidad, limita los aspectos cognitivos dificultando la expresión oral, la comunicación e, incluso, el lenguaje como pensamiento, entre otras cuestiones.

2.2. RELACIONES INTERGENERACIONALES – ABUELO-NIETO

Actualmente, los abuelos tienen una mayor intervención en la educación y cuidado de sus nietos, ya que cada vez más las situaciones socio-familiares son aún más diversas, lo que proporciona una relación muy influyente entre los mayores y los pequeños (Rodríguez y Martínez, 2020).

Las relaciones entre diferentes generaciones, como exponen Mata y Sequeira (2019), posibilita que se favorezca una convivencia afectiva, además de un intercambio de saberes; bondades que proporcionan, tanto a los más pequeños como a los mayores, un aprendizaje enriquecedor, gracias al intercambio de conocimientos a través de un diálogo asertivo y positivo.

Asimismo, Rico et al. (2000) hacen mención a las diferentes funciones que desempeñan los abuelos con sus nietos, tales como colaborar en situaciones difíciles con los padres; ser figura de referencia; dar amor y cuidar; ser compañero de juegos, cuentacuentos y narrador de historias; hacer de mediador entre los padres e hijos, entre otras muchas colaboraciones.

2.2.1. Beneficios de la relación intergeneracional

En cuanto a los beneficios de las relaciones intergeneracionales, en el plano emocional, la relación de abuelo-nieto, se basa en un vínculo emocional muy intenso al compartir el cuidado y la compañía de manera mutua. La cercanía en el juego y la comunicación que mantienen, genera una relación sana llena de confianza y disponibilidad, reduciendo los conflictos y la ansiedad. En referencia a los aspectos actitudinales, los abuelos son una gran figura de referencia para los más pequeños. Los nietos, que colaboran en el cuidado de los mayores, se ha demostrado que tienen una sensibilidad especial trabajando la empatía, la paciencia, la responsabilidad social, etc., que forja una actitud futura hacia las personas mayores de respeto. Asimismo, los abuelos son una figura relevante de enseñanza, tanto de un modo directo como indirecto, y pueden contribuir a la conducta de los nietos utilizando dichos conocimientos en diferentes situaciones. Por último, en cuanto a el plano simbólico, los abuelos, tienen como papel principal proporcionar a sus nietos valores, principios, cultura, así como enseñanza de su generación (Pinazo, 1999).

Respecto a la relación creada entre los abuelos y los nietos, se reconoce la reciprocidad de los beneficios en ese proceso de enseñanza-aprendizaje anteriormente mencionado. Los más mayores aportan sabiduría al relatar las experiencias vividas, y los más jóvenes, facilitan una perspectiva modernizada de la sociedad (Alejos, 2016); intercambian la vitalidad y lo positivo de cada generación, brindándose apoyo mutuo (Flores et al., 2019). Igualmente, los mayores proporcionan un amor incondicional a sus nietos asumiendo un rol poco autoritario al ofrecerles confianza y un clima confortable, estableciendo relaciones más cercanas y fuertes, con relevante componente emocional y afectivo (Ricis, 2017).

2.3. LENGUA DE SIGNOS PARA LA COMUNICACIÓN

Las lenguas de signos, como expone en el artículo 4 la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, “son las lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas signantes en España” (p. 4).

La LS es una manera de expresar que habitualmente utilizan las personas que tienen discapacidad auditiva, la cual se percibe mediante la vista y se reproduce con las manos, con la expresión corporal y con la expresión facial, por lo que se les puede denominar lenguas viso-gestuales (Figueroa, 1998).

2.3.1. Beneficios de la lengua de signos en la comunicación entre abuelos-nietos

Como expone la Fundación CNSE (2011), un niño cuando señala, balbucea, etc. tienen una intención comunicativa con el entorno, aunque estos aún no tengan completamente desarrollados los órganos que influyen en la articulación del lenguaje, sí están listos nada más nacer para poder comunicarse. Por eso, la LS ayuda a que los nietos y los abuelos se puedan entender.

Para los más pequeños, la utilización de la LS, ya sea porque el abuelo tenga discapacidad auditiva, porque sean los niños quienes la tienen o simplemente porque se haya decidido utilizar esa lengua en la familia, facilita la comunicación y la relación entre ellos (Sánchez, 2014).

Asimismo, varios son los beneficios que puede ofrecer esta lengua, pues se destaca por favorecer la psicomotricidad, dado que los signos tienen diferentes configuraciones³; la atención visual, puesto que el receptor precisa de la vista para captar lo que el emisor quiere transmitir. Además, potencia el conocimiento y control del entorno, pues en la LS es importante el movimiento y el lugar donde se realiza cada uno de los signos. Igualmente, esta lengua también puede convertirse en una herramienta para reforzar los lazos entre las personas adultas y los más pequeños, pues implica que se da una comunicación exitosa, exigiendo un mayor esfuerzo para lograr entender y ser entendidos, favoreciendo de esta manera el desarrollo (Fernández, 1996; Fundación CNSE, 2011).

3. MÉTODO

El método empleado para la elaboración de esta propuesta didáctica, se fundamenta en las bases del Decreto 25/2007, de 4 de mayo por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja y, en consonancia, con el Currículo de la LS Española para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria (NLSE, 2017) que tiene en cuenta estrategias que demandan la atención visual, así como la utilización del espacio, la manera de comunicarse y las adecuaciones y acomodaciones lingüísticas (CNSE, 2006).

3. La forma que toma la mano para realizar los signos (Jarque, 2016).

Respecto a los recursos humanos, será una maestra la que se hará cargo de implementar las sesiones presentadas a continuación.

3.1. PARTICIPANTES

La propuesta didáctica se llevará a cabo con el alumnado de 3º de Educación Infantil y sus abuelos, en el centro educativo de los menores situado en la zona este de la capital de La Rioja (Logroño).

3.2. TEMPORALIZACIÓN

El desarrollo de esta propuesta didáctica está previsto para el primer trimestre del curso escolar, en concreto, se llevará a cabo entre los meses de octubre y diciembre, ambos inclusive, no coincidiendo con ninguna jornada festiva de la localidad. Las actividades se implementarán los viernes en horario lectivo, de 12:30 a 13:30.

3.3. OBJETIVOS GENERALES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Los objetivos generales de la propuesta didáctica que se exponen a continuación están basados en los objetivos que se presentan en el Currículo de la lengua de signos española (NLSE, 2017):

1. Fomentar la buena relación entre abuelos y nietos mediante una comunicación de éxito.
2. Potenciar el uso de la LS.
3. Aprender a valorar la LS como mecanismo de relación con el entorno.
4. Emplear la LS como método comunicativo, de aprendizaje, disfrute y expresión de ideas y sentimientos.
5. Interpretar correctamente las intenciones y mensajes comunicativos.
6. Representar y comprender frases sencillas signadas (por ejemplo: canciones).
7. Signar para expresar ideas, deseos y sentimientos.
8. Conocer aspectos identitarios sobre la comunidad sorda.

3.4. CONTENIDOS

Los contenidos que se van a trabajar en esta propuesta didáctica se adaptarán al nivel que tengan los participantes; por consiguiente, las primeras nociones comenzarán desde el nivel más básico, pudiendo aumentar el vocabulario, la dificultad de las actividades, etc.

A continuación, se presentan los contenidos basados en el Currículo de la lengua de signos española (NLSE, 2017). En concreto, para este trabajo, se han seleccionado los siguientes:

1. Breve presentación de aspectos significantes de la comunidad sorda.
2. Intención comunicativa mediante miradas, contacto físico, etc.
3. Atención visual para la comprensión.
4. Iniciativa en la comunicación entre los individuos para expresar lo que este quiere transmitir.
5. Signos para el reconocimiento de las personas de su entorno más cercano y el suyo propio.
6. Signos para una buena relación y convivencia.
7. Signos para etiquetar objetos del entorno.
8. Signos básicos de vocabulario común para la persona que está aprendiendo.
9. El abecedario dactilológico.
10. Signos de los números.
11. Juegos interactivos y exploratorios, canciones, etc. interpretados con la LS.

3.5. CARACTERÍSTICAS ESPACIALES

Las características del lugar donde se va a dar la comunicación deben ser las adecuadas para que la comunicación entre todos sea exitosa; así tanto los abuelos, como los nietos podrán disfrutar de una mejor relación comunicativa. Las principales características son las que se presentan a continuación (tabla 1),

Tabla 1. Principales características.

TENER EN CUENTA	ADECUACIÓN	
La disposición de las personas al hablar	Colocándose en círculo para favorecer la buena comunicación con la visibilidad necesaria entre las personas, ofreciendo un buen contacto visual entre ellas.	
La luz	Evitando que la luz estorbe a las personas creando reflejos incómodos.	
El sitio de las personas receptoras	Colocando a las personas receptoras en un lugar que les permita una visión general del aula, evitando así distracciones.	
El sitio de las personas emisoras	No haciendo muchos desplazamientos para favorecer una lectura labiofacial por el receptor de información.	

Fuente: CNSE (2010) y FESORDCV (2018).

Cabe destacar que también se utilizará en una de las sesiones, el aula de música con suelo de madera y altavoces potentes.

3.6. PROPUESTA DIDÁCTICA - NOS ENTENDEMOS

En la implementación de la propuesta didáctica Nos entendemos, la comunicación será no verbal, favoreciendo así la atención visual, la intención comunicativa y la iniciativa en la comunicación.

Tabla 2. Primera sesión.

1ª Sesión - La Margarita Blanca
Objetivos específicos:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer características básicas sobre la comunidad sorda. 2. Lograr interés por la LS utilizando el cuento como medio. 3. Favorecer la intención comunicativa e interpretar un papel teatral utilizando el lenguaje no verbal.

Desarrollo:

La maestra, hace una breve presentación de los aspectos que caracterizan a las personas sordas, por ejemplo, el cómo se pueden comunicar con ellos y el tipo de adaptaciones que necesitan en su día a día.

A continuación, la maestra proyecta un vídeo en la pantalla en el que signa una versión propia del cuento *La Margarita Blanca*⁴.

Más tarde, con las tarjetas de las estaciones (figura 1), en las que se presenta un intérprete signando y la palabra escrita, el alumnado tendrá que identificar la estación del año concreta de la que se habla en el cuento (primavera), conociendo así los nuevos signos.

Figura 1. Tarjetas-estaciones



Para finalizar, con la ayuda de sellos de tinta, el alumnado adquiere un rol; es decir, la maestra sella a cada persona una forma de cada uno de los personajes que intervienen en el cuento (mariposa, nube de lluvia, margarita blanca y sol) para crear grupos. Finalmente, la maestra, como única espectadora, dirigirá una obra teatral en la que todo el alumnado habrá participado, cogiendo el rol marcado con el sello y representando el personaje que les haya tocado.

Materiales:

- Libro *LS española para dummies* (Fundación CNSE, 2019).
 - Vídeo del signocuento *La Margarita Blanca* (versión propia).
 - Tarjetas de las cuatro estaciones del año (material de Donsigno).
 - Sellos de tinta con formas.
-

4. <https://youtu.be/9L4NWW2Kg6c>

Tabla 3. Segunda sesión.

2ª Sesión - Nos reconocemos
Objetivos específicos:
<ol style="list-style-type: none">1. Aprender a presentarse y presentar al compañero.2. Colaborar entre todos.3. Conseguir un signo propio para cada uno de los alumnos.
Desarrollo:

La maestra coloca un tendedero hecho con cuerdas y pinzas y coloca una foto de cada uno de los alumnos (figura 2).

Figura 2. Tendedero-fotos.



A continuación, esta les habla del signo personal (bautizo). Posteriormente, cada alumno piensa un signo, con el que se le pueda bautizar a cada uno de sus compañeros, fijándose en sus características físicas, su forma de ser, etc. (por ejemplo, si un compañero tiene gafas, su signo propio podría ser “gafas”). Es importante mencionar que, no necesariamente tienen que pensar un signo que forme parte de la LS.

Más tarde, se les bautizará a todos con un signo y se immortalizará sacándoles una foto individual con su signo, para colgarla en el tendedero al lado de la foto de cada uno (figura 3).

Figura 3. Tendedero foto personal y signo.



Además, la maestra también les enseña a presentarse signando “*Mi signo es* (signo propio)” y a presentar al compañero o compañera diciendo “*Su signo es* (signo de la persona a la que quiere presentar)”.

Finalmente, la maestra enseña una de las fotografías (sin realizar el signo) a un compañero, y este debe presentarse diciendo “*Mi signo es* (signo propio)” y a continuación, presentar al compañero de la fotografía expuesta diciendo “*Su signo es* (signo de la persona a la que quiere presentar)”.

A continuación, esta les habla del signo personal (bautizo). Posteriormente, cada alumno piensa un signo, con el que se le pueda bautizar a cada uno de sus compañeros, fijándose en sus características físicas, su forma de ser, etc. (por ejemplo, si un compañero tiene gafas, su signo propio podría ser “gafas”). Es importante mencionar que, no necesariamente tienen que pensar un signo que forme parte de la LS.

Más tarde, se les bautizará a todos con un signo y se immortalizará sacándoles una foto individual con su signo, para colgarla en el tendedero al lado de la foto de cada uno (figura 6).

Además, la maestra también les enseña a presentarse signando “*Mi signo es* (signo propio)” y a presentar al compañero o compañera diciendo “*Su signo es* (signo de la persona a la que quiere presentar)”.

Finalmente, la maestra enseña una de las fotografías (sin realizar el signo) a un compañero, y este debe presentarse diciendo “*Mi signo es* (signo propio)” y a continuación, presentar al compañero de la fotografía expuesta diciendo “*Su signo es* (signo de la persona a la que quiere presentar)”.

Materiales:

- Cuerda.
 - 2 pinzas por participante
 - Fotografías de todos los alumnos.
 - Cámara fotográfica.
-

Tabla 4. Tercera sesión.

3ª Sesión – ¡Hola, buenas tardes!
Objetivos específicos:
<ol style="list-style-type: none">1. Identificar a los compañeros por su signo.2. Aprender a interpretar signos relacionados con la familia, saludos y palabras de cortesía.3. Demostrar el vocabulario aprendido mediante un <i>role-playing</i> utilizando LS.
Desarrollo:
<p>Repasamos los signos propios de todo el alumnado y, a continuación, la maestra les presenta vocabulario nuevo sobre la familia (mamá, gemelo, papá, abuelo/a, hermano/a, niño/a, bebé, hijo/a, primo/a, tío/a, sobrino/a y cuñado/a) con ayuda de una lámina (anexo 1) en las que se refleja cada uno de los signos realizados por un intérprete y la palabra escrita.</p> <p>Más tarde, la maestra les presenta con ayuda de una lámina en las que se refleja cada uno de los signos de las <i>Palabras mágicas</i> como son gracias, por favor, de nada, ¿qué tal?, perdón, sí, no, vale, hola, adiós, buenos días, buenas tardes, buenas noches y nos vemos (anexo 2).</p> <p>Finalmente, para repasar las presentaciones y un poco del vocabulario aprendido al principio de la sesión, la maestra explica el juego de “Tú llamas a la puerta y yo abro”. El juego consiste en que un miembro de la pareja simula que llama a la puerta y el otro hace como que la abre; el participante que abre la puerta saluda signando buenos días, hola, etc. y se presenta signando “Mi signo es (signo propio)” y luego añade si es abuelo o nieto. A continuación, la persona que ha abierto la puerta repite el procedimiento. Mientras la pareja protagonista está delante de todos jugando, el resto debe observarles, para finalmente repetir el signo de sus compañeros protagonistas en ese momento.</p>
Materiales:
<ul style="list-style-type: none">– Lámina con vocabulario de la familia (material de Donsigno).– Lámina con vocabulario de saludos y cortesía (material de Donsigno).

Tabla 5. Cuarta sesión.

4ª Sesión – Experiencia sonora con las manos de colores
Objetivos específicos:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer vocabulario nuevo como son los colores y el aplauso no sonoro. 2. Descubrir diferentes maneras de “escuchar” la música trabajando la atención visual. 3. Descubrir el pictotexto como herramienta para aprender una canción.
Desarrollo:
<p>Con la canción de moda <i>Vivan las manos de colores</i>⁵ del grupo de Rock <i>Happening</i>⁶, la maestra aprovecha para introducir los colores en LS con ayuda de una lámina en las que se refleja cada uno de los signos realizados por un intérprete (anexo 3) y la palabra escrita de los colores, además de explicar el cómo se aplaude en esta misma lengua.</p> <p>A continuación, la maestra relata el cuento <i>Vivan las manos de colores</i> creado por el colegio vallisoletano “La Inmaculada de Peñafiel” (anexo 4). Y posteriormente, hace un repaso de los colores trabajados en la sesión.</p> <p>Después de contar el cuento, la maestra lleva a todo el alumnado al aula de música, preparada con suelo de madera (ya que es un material que conduce las vibraciones de una manera aumentada) y altavoces potentes, para que los niños y los abuelos puedan posar una de sus manos y notar las vibraciones y el ritmo de la canción. Además, la maestra proyecta el videoclip de la canción, con subtítulos e intérpretes que signan la letra en LS; realizado por el Colegio de Educación Especial “La Purísima de Zaragoza” (figura 4).</p>

Figura 4. Videoclip canción.



5. <https://www.youtube.com/watch?v=n9ppwF6h1sc>

6. <https://www.happening.es/>

Para finalizar la sesión, cada uno de los participantes se pinta una mano con pintura acrílica y entre todos, forman un “marco” en un papel continuo (figura 5).

Figura 5. Marco-manos.



En esta sesión, todo el alumnado se lleva un premio, el cual consiste en un pictotexto (anexo 5) con la letra de la canción trabajada, realizado con pictogramas de ARASAAC y elaborado por el Centro Privado de Educación Especial “El Pino de Obregón”; para que puedan trabajar la letra en compañía.

Materiales:

- Láminas con vocabulario de los colores (material de Donsigno).
 - Cuento *Vivan las manos de colores* (material del colegio “La Inmaculada de Peñafiel”).
 - Canción *Vivan las manos de colores* del grupo de Rock *Happening*.
 - Videoclip de la canción *Vivan las manos de colores* (material del Colegio de Educación Especial “La Purísima de Zaragoza”).
 - Papel continuo.
 - Pintura acrílica.
 - Pictotexto con la letra de la canción *Vivan las manos de colores* (material del Centro Privado de Educación Especial “El Pino de Obregón”).
-

Tabla 6. Quinta sesión.

5ª Sesión – ¿Qué me das?
Objetivos específicos:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y representar adecuadamente los signos relacionados con el colegio. 2. Potenciar la intención comunicativa y la atención visual. 3. Lograr iniciativa en la comunicación.
Desarrollo:
<p>La maestra con ayuda de una lámina sobre el tema del colegio (anexo 6), en la que se refleja cada uno de los signos realizados por un intérprete y la palabra escrita, presenta vocabulario nuevo al alumnado.</p> <p>Más tarde, aprovechando esta sesión para repasar el vocabulario trabajado hasta el momento, los alumnos se ponen por parejas para salir al centro y representar una situación propuesta por la maestra en la que únicamente se va a utilizar la comunicación no verbal.</p>
Materiales:
<ul style="list-style-type: none"> – Lámina con vocabulario del colegio (material de Donsigno). – Materiales utilizados en sesiones anteriores.

Tabla 7. Sexta sesión.

6ª Sesión – Los días de la semana
Objetivos específicos:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender los días de la semana. 2. Reconocer e interpretar los signos de manera correcta. 3. Adquirir agilidad en las manos practicando signos.
Desarrollo:
<p>La maestra con ayuda de las tarjetas, en las que se presenta un intérprete signando y la palabra escrita, enseña a todo el alumnado los días de la semana (anexo 7).</p> <p>Posteriormente, la maestra narra en LS y enseña las imágenes del cuento “Los días de la semana”.</p> <p>Finalmente, antes de acabar la sesión los alumnos repasan los días de la semana. Para ello, se hace una rueda de los signos; es decir, empieza un alumno diciendo lunes, el compañero de su derecha (o izquierda) martes, y así consecutivamente.</p>
Materiales:
<ul style="list-style-type: none"> – Tarjetas de los días de la semana (material de Donsigno). – Cuento <i>Los días de la semana</i> (LAROUSSE).

Tabla 8. Séptima sesión.

7ª Sesión – Cuenta, cuenta ...
Objetivos específicos:
<ol style="list-style-type: none">1. Aprender los signos de los números.2. Colaborar entre todos.3. Repasar lo aprendido favoreciendo la intención e iniciativa comunicativa.4. Trabajar la atención visual.
Desarrollo:
<p>La maestra les muestra los signos de los números del 0 al 10. Para más tarde, enseñarles una fotografía de un número y que ellos la representen con el signo correspondiente.</p> <p>(por ejemplo: La maestra enseña una fotografía del número 2 y el alumnado debe representar el signo del número 2).</p> <p>Para finalizar con los números, la maestra con sellos de números (figura 6) les marca a cada uno de los participantes un número en la mano. Para más tarde, ordenarse y representar nuevamente el número con la mano, pero esta vez solo signarán el número que les ha tocado; en caso de que a varias personas les haya tocado el mismo número se tendrán que poner juntas.</p>
<p>Figura 6. Sellos-números.</p> 
<p>Cabe destacar que, la maestra con ayuda de todo el material utilizado, dejará los últimos 10 minutos para que voluntarios signen una frase corta al resto de alumnado.</p>
Materiales:
<ul style="list-style-type: none">– Fotografías de los números.– Sellos de los números.

Tabla 9. Octava sesión.

8ª Sesión – ¿Sabes cómo me llamo?
Objetivos específicos:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender el alfabeto dactilológico. 2. Saber presentarse y presentar a los demás. 3. Reconocer las configuraciones de las manos y trabajar la atención visual.
Desarrollo:

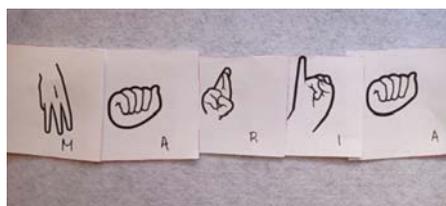
La maestra les muestra letra por letra el alfabeto dactilológico (anexo 8); para que ellos posteriormente sepan identificar la letra al presentarles una fotografía que la represente. Más tarde, los alumnos aprenden a presentarse signando “Yo me llamo...” y a deletrear su nombre con ayuda de la plantilla del alfabeto dactilológico. A continuación, se ponen por parejas y presentan al compañero, signando “Él se llama...” y deletrean su nombre.

Para finalizar la sesión, cada uno de los alumnos realiza su nombre con las tarjetas que la maestra les ha ofrecido (figuras 7 y 8). Estas tarjetas tendrán la letra escrita en mayúsculas y la configuración de la letra correspondiente.

Figura 7. Letras.



Figura 8. Nombre.



Materiales:

- Plantilla del alfabeto dactilológico de la Fundación CNSE.
- Tarjetas de cada una de las letras del abecedario dactilológico de la Fundación CNSE.

Tabla 10. Novena sesión.

9ª Sesión – ¡Nos entendemos!

Objetivos específicos:

1. Fijar los contenidos trabajados.
2. Colaborar entre todos.
3. Lograr que la comunicación intergeneracional se dé de manera exitosa.

Desarrollo:

En esta última sesión, la maestra repasa el vocabulario trabajado, para más tarde, relatar el cuento *Todos los besos del mundo*, de manera signada y enseñándoles las ilustraciones del mismo.

Finalmente, la maestra recuperará el mural de las manos, para completarlo con las fotos de los signos propios y el nombre en alfabeto dactilológico de cada uno (figura 9).

Figura 9. Mural manos.



Materiales:

- Materiales utilizados en sesiones anteriores.
- Cuento *Todos los besos del mundo* (Panero, 2013).
- Mural de las manos.
- Fotos de cada uno de los alumnos.
- Los nombres de todos los alumnos.

3.7. EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta la Orden 13/2010, de 19 de mayo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación del alumnado escolarizado en la etapa de Educación Infantil, en la Comunidad Autónoma de La Rioja, la evaluación de esta propuesta didáctica (anexo 9) se fundamenta en esta misma Orden, pues todas las sesiones están planteadas para realizarse en el segundo ciclo de un centro escolar perteneciente a la comunidad autónoma de La Rioja.

Para la mejora de la propuesta didáctica, como maestra, realizaría un análisis de ésta para perfeccionar, a todos los niveles, aquellos matices o cuestiones que no hayan sido adecuados. En el anexo 10 se presenta una propuesta de autoevaluación acorde a la presente propuesta didáctica.

4. CONCLUSIÓN

Actualmente, las relaciones intergeneracionales, entre abuelos y sus nietos, son cada vez más comunes. La esperanza de vida de los mayores ha aumentado y esto da la posibilidad a que el vínculo de abuelos y nietos pueda incrementar, y con él, los beneficios de esta unión (Causapié et al., 2011). Igualmente, se debe tener en cuenta la posibilidad de que tanto los mayores, como los pequeños tengan discapacidad auditiva, pudiendo ésta entorpecer la relación entre los miembros de la familia. Con el propósito de trabajar y mejorar esas relaciones, se pueden utilizar diferentes métodos y estrategias comunicativas, principalmente, la LS (Torres, 2014).

La experimentación en este campo, después de consultar literatura acerca de los temas seleccionados, como son las relaciones intergeneracionales y la discapacidad auditiva con la LS, se ha comprobado que la Comunidad Autónoma de La Rioja escasea de unidades didácticas semejantes a esta propuesta didáctica que se presenta a lo largo del Trabajo.

Después de todas las indagaciones realizadas, sería conveniente que la LS fuera un código comunicativo interesante para utilizar en los centros escolares, puesto que ayudaría a comunicarse con personas que tuviesen diversidad auditiva y sería ventajoso para expresar y acompañar a la lengua oral (CNSE, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alejos, M. (2016). *Los beneficios de la figura del abuelo en la Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/43683>
- Causapié, P., Balbontín, A., Porras, M. y Mateo, A. (2011). *Libro blanco sobre envejecimiento activo*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- NLSE. (2017). *Currículo de la LS ESPAÑOLA para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria*. CNLSE. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/529547.pdf>
- CNSE. (2006). *Propuestas curriculares orientativas de la LS Española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*. CNSE. http://fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/propuesta_curricular.pdf
- CNSE. (2007). *Atención Temprana a niñas y niños sordos. Guía para profesionales de los diferentes ámbitos*. Fundación CNSE. <http://www.fundacioncnse.org/imagenes/las%20portadas/pdf/temprana.pdf>
- CNSE. (2010). *Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula?* Fundación CNSE. http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/Alumnado_sordo_en_secundaria.pdf
- Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja* nº62 de 8/5/2007. <https://web.larioja.org/normativa?n=690>
- FESORDCV. (2018). Medidas para facilitar el Acceso de las personas sordas al sector Turístico. *Agencia Valenciana del Turismo, 13*. http://www.turisme.gva.es/turisme/es/files/pdf/otros/medidas_facilitar_acceso_personas_sordas_acceso_al_sector_turistico.pdf
- Fernández, M.P. (1996). *La comunicación de los niños sordos: interacción comunicativa padres – hijos*. Fundación ONCE. Producción, PPU.
- Figueroa, N.J. (1998). LS española: métodos de transcripción y análisis gramatical (I). *Interlingüística*, 9, 145-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=896991>
- Flores, M.M., Ortega, M.C. y Vallejo, S. (2019). Experiencias inclusivas intergeneracionales: ¿Un nuevo horizonte para la inclusión de personas mayores y menores? *Revista Miscelánea Comillas*, 77(150), 139-152. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/11716>
- Fundación CNSE. (2011). *Entiéndelo antes de hablar: ¿Tiene hambre? ¿Le duele algo? Ahora tu bebé te lo puede decir*. Fundación CNSE.
- Fundación CNSE. (2019). *LS Española para dummies*. Editorial DUMMIES.

- Orden 13/2010, de 19 de mayo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación del alumno escolarizado en la etapa de Educación Infantil, en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja* nº 71, de 14 de junio de 2010.
- Jarque, M.J. (2016). *¿Son lenguas, las lenguas de signos?* En Prensas en la Universidad de Zaragoza (PUZ), *Panorama actual de la ciencia del lenguaje. Primer sexenio de Zaragoza Lingüística*, 61-84.
- Larousse. (s.f). *Los días de la semana*. Larousse.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado* nº 255 de 24/10/2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18476-consolidado.pdf>
- Luque Parra, D. y Luque Rojas, M. (2013). *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. Summa Psicológica UST*, 10(2), 57-72. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/summa/v10n2/a06.pdf>
- Marco, J. y Mateu, S. (2003). *Libro blanco sobre Hipoacusia. Detección precoz de la Hipoacusia en recién nacidos*. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Mata, S. y Sequeira, S. (2019). *Las relaciones intergeneracionales afectivas. Experiencia socio pedagógica con niños, niñas y personas adultas mayores de la comunidad de Vázquez de Coronado en la Provincia de San José* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/15069/Relaciones%20Intergeneracionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Panero, M. (2013). *Todos los besos del mundo*. Carambuco Ediciones.
- Pinazo, S. (1999). Significado social del rol del abuelo. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 9, 169-176. https://www.academia.edu/3223898/Significado_social_del_rol_de_abuelo
- Ricis, J. (2017). *Un vínculo especial, abuelo-nieto: una relación de confianza* [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6128>
- Rico, C., Serra, E., Viquer, P. y Melénez, J.C. (2000). Las relaciones abuelos-nietos al final del milenio: la visión de los niños. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 16, 329-336. <https://www.uv.es/melendez/envejecimiento/abuelosnietos.pdf>
- Rodríguez, N. y Martínez, A. (2020). Implicación de los abuelos en la educación de sus nietos: Transmisión de valores al alumnado de Educación Primaria. En Universidad de Murcia, *IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 368-372). <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/87487>

Sánchez, D. (2014). *La LS como herramienta de comunicación para bebés oyentes*. En Centro de Normalización Lingüística de la LS Española, *Actas del congreso CNLSE, Sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la LS española* (pp. 47-55). Real Patronato sobre Discapacidad. https://www.sis.net/documentos/documentacion/Actas_Congreso_CNLSE_2014.pdf#page=47

Torres, J.M. (2014). El papel de la familia ante la sociabilización de un menor sordo. *Revista Internacional de Apoyo de la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 9(1), 62-72. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4145>

ANEXOS

ANEXO 1. LÁMINA-FAMILIA



ANEXO 2. LÁMINA-PALABRAS MÁGICAS



ANEXO 3. LÁMINA-COLORES



ANEXO 4. CUENTO-VIVAN LAS MANOS DE COLORES

CUENTO: MANOS DE COLORES

Luca era una niña de 9 años que vivía en Grislandia. Era un país con grandes y hermosos árboles verdes, campos floridos y maravillosos, ríos de agua cristalina, edificios con una arquitectura muy moderna... Pero su cielo no deslumbraba, siempre estaba gris y las personas que allí vivían, de alguna manera también se habían vuelto grises. La mirada de los grislandeses estaba apagada, sus ojos no brillaban aunque que de vez en cuando se divertían y se reían a carcajadas.

Grislandia era un lugar extraño, a pesar de ello, los habitantes de esta tierra parecían haberse acostumbrado a vivir allí.

Luca desde su ventana, contemplaba la gente que pasaba. Un día vio algo que le llamó la atención: por la acera paseaba una joven pareja, parecía que iban discutiendo por la forma en que movían sus brazos y arrugaban sus caras. De repente uno de ellos levantó su mano, cerró sus dedos y dio un fuerte puñetazo al contenedor junto al que pasaba. Al lado había dos hombres que vieron lo que sucedió pero no dijeron nada. Luca observó que la mano del joven, tras dar el golpe, se tornó gris. Y lo peor, también las manos de los dos hombres tomaron un color más grisáceo.

Al principio, Luca se quedó sorprendida por lo ocurrido, pero poco después entendió lo que pasaba en su país. Cada vez que se hacía uso de la violencia, o no se luchaba contra las injusticias las manos de los grislandeses se volvían grises.

Luca esa noche se metió a la cama preocupada, su cabeza no hacía más que preguntas que ella no sabía contestar: ¿y si cada vez hay más manos grises? ¿qué ocurrirá con mi bella Grislandia si no paramos la manos grises? ¿en otros lugares habrá manos de más colores?... Por fin Luca se durmió y soñó con un lugar diferente. Era Grislandia pero la gente que allí vivía tenía las manos de colores, eran rojas, verdes, violetas, blancas, amarillas, negras, azules, granates, doradas... Era una Grislandia distinta en la que unos no se reían de lo que hacían los otros, no existía la guerra, ni las injusticias, ni la desigualdad, ni los extranjeros porque todos eran del mismo mundo (aunque fueran de diferente país). Un lugar donde la gente no se burlaba de los sueños y donde los sueños se hacían realidad.

ANEXO 5. PICTOTEXTO-VIVAN LAS MANOS DE COLORES (1)

SI ALGUEER SE RIE DE LO QUE HACES
 Y SE BURLAN DE TUS SUEÑOS
 NO HAGAS CASO Y DE TU MISMO PARA GUSTOS LOS COLORES
 SI ERES FELIZ CON LO QUE HACES
 Y NO HACES DAÑO A LOS DEMÁS
 DEBES SENTIRTE ORGULLOSO UN VALIENTE DE VERDAD

ANEXO 5. PICTOTEXTO-VIVAN LAS MANOS DE COLORES (2)

VIVAN LAS MANOS DE COLORES VIVAN LOS GESTOS CON VALORES
 AFLAJOS PARA LOS VALIENTES VIVA LA VIDA DE COLORES
 VIVAN LAS MANOS DE COLORES VIVAN LOS GESTOS CON VALORES
 AFLAJOS PARA LOS VALIENTES VIVA LA VIDA DE COLORES
 SE VIS QUE EL FRÍO TE CONGELA Y ALREDEDOR SOLO HAY TINIÉBLAS
 PRUEBA A BUSCAR EN TU CORAZÓN EL CALOR ESTA MUY CERCA

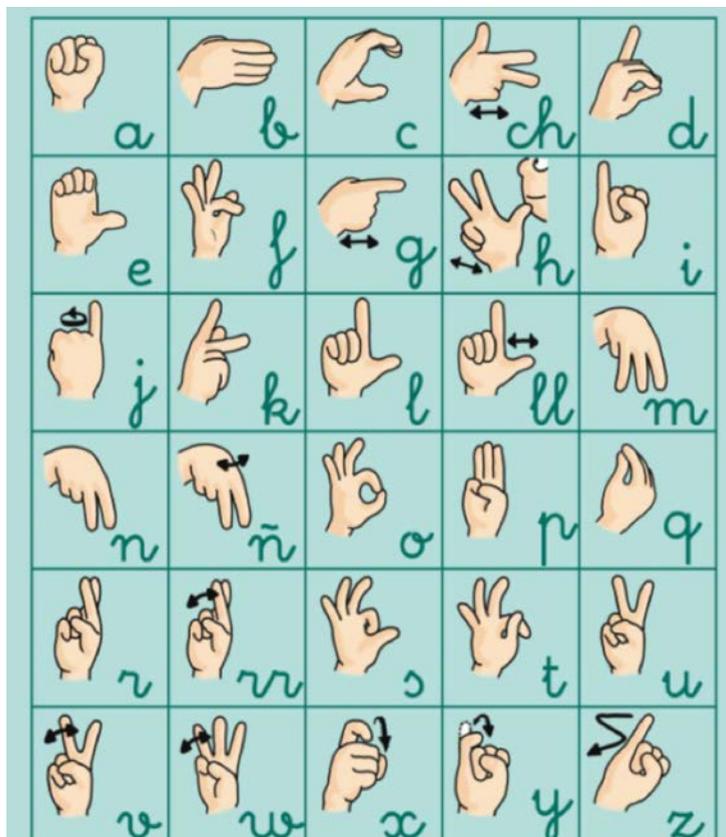
ANEXO 6. LÁMINA-COLEGIO



ANEXO 7. TARJETAS-DÍAS DE LA SEMANA



ANEXO 8. ALFABETO-DACTILOLÓGICO



ANEXO 9. EVALUACIÓN (1)

Nombre:					
Apellidos:					
	Adquirido	Casi adquirido	En progreso	No adquirido	Observaciones
Tener buena relación intergeneracional (Obj. 1)					
Usar la Lengua de Signos para comunicarse (Obj. 2, 3 y 4)					
Interpretar correctamente las intenciones y mensajes comunicativos (Obj. 5)					
Representar correctamente frases sencillas signadas (Obj.6)					
Comprender frases sencillas signadas (Obj. 6)					
Signar para expresarse (Obj. 4, 5, 6 y 7)					
Conocer aspectos identitarios sobre la comunidad sorda (Obj. 8)					

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 9. EVALUACIÓN (2)

Equivalencias	
Adquirido	No tiene ningún fallo o los fallos que tiene es por no tener el nivel de maduración psicomotriz necesario.
Casi adquirido	Tiene de 1 a 3 fallos por sesión o los fallos que tiene es por no tener aún el manejo de la psicomotricidad fina desarrollada del todo.
En progreso	Tiene de 3 a 7 fallos, pero muestra atención, iniciativa e intención comunicativa.
No adquirido	Tiene más de 7 fallos por sesión y no muestra atención, iniciativa e intención comunicativa.

ANEXO 10. AUTOEVALUACIÓN

Nombre de la maestra:			
Apellidos de la maestra:			
	CORRECTO	DEBO MEJORAR	OBSERVACIONES
Diseño introducciones adecuadas en cada sesión			
Mantengo el interés del alumnado			
Estructuro de manera adecuada la actividad			
Adapto las actividades a la edad			
Anticipo de manera correcta la duración de la actividad			
Planifico la actividad acorde a la propuesta			
Utilizo diferentes recursos didácticos			
Los recursos materiales son adecuados			
Los espacios seleccionados son adecuados			

Fuente: Elaboración propia

Equivalencias	
Adquirido	No tiene ningún fallo o los fallos que tiene es por no tener el nivel de maduración psicomotriz necesario.
Casi adquirido	Tiene de 1 a 3 fallos por sesión o los fallos que tiene es por no tener aún el manejo de la psicomotricidad fina desarrollada del todo.
En progreso	Tiene de 3 a 7 fallos, pero muestra atención, iniciativa e intención comunicativa.
No adquirido	Tiene más de 7 fallos por sesión y no muestra atención, iniciativa e intención comunicativa.

FUNCIÓN DEL DEPORTE COMO ACTIVIDAD DE OCIO INCLUSIVO DE JÓVENES MALLORQUINES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

José María González Rodríguez¹, Javier Páez Gallego¹, Ángel De-Juanas Oliva²

¹Universidad Europea de Madrid,

²Universidad Nacional de Educación a Distancia

En los últimos tiempos el nivel de conflictividad social en las barriadas marginales de Mallorca está condicionando el porvenir de los jóvenes. Esta problemática requiere de la participación de profesionales de diversos ámbitos para llevar a cabo una intervención ajustada a la realidad. En este sentido, el presente trabajo analiza la situación actual del ocio deportivo entre los jóvenes mallorquines que viven en riesgo de exclusión social. El estudio es abordado desde un enfoque cuantitativo, con un método no experimental y un diseño descriptivo transversal. Para la recolección de datos se adaptó el cuestionario EDU 2012-39080-C07-01.

La muestra estuvo compuesta por jóvenes mallorquines con edades comprendidas entre 12 y 21 años. La muestra, con un error del 5% y un nivel de confianza del 90%, fue de 270 sujetos. El muestreo fue de tipo intencional tras contactar con diversas fundaciones y al centro de menores de referencia en Baleares. Los resultados concluyen que las actividades deportivas forman parte importante del ocio de los jóvenes en riesgo de exclusión. Además, en su mayoría realiza una práctica federada. Siendo, el fútbol el deporte más practicado, aunque sorprende la consolidación de los deportes de contacto.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Los vocablos exclusión e inclusión no son términos opuestos ni excluyentes. Son en realidad, los dos extremos de un continuo en el que se mueven las personas dependiendo de la situación particular en la que se encuentren en el área laboral, social, de apoyos familiares, nivel cultural, etc.

El trabajo de prevención de exclusión social mediante el deporte se ha alimentado de los conocimientos y prácticas llevadas a cabo desde el ámbito de la educación formal. El deporte como instrumento de inclusión social ha sido abordado desde diferentes campos de conocimiento, pudiendo destacar, el económico, el sociológico, el psicológico y el derecho (De-Juanas, García-Castilla y Rodríguez-Bravo, 2018; Rodríguez-Bravo, De-Juanas y García-Castilla, 2020). Así, es necesario integrar los conocimientos de la educación y el deporte para capacitar a una nueva figura de educadores deportivos que complementen ambos campos del saber. Al respecto, el aprendizaje cooperativo ha producido buenos resultados en el deporte inclusivo desde la educación física de la educación reglada, tal como lo muestran los trabajos realizados por Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016). Del mismo modo, en España, el Consejo Superior de Deportes confeccionó gran cantidad de material deportivo, en ocasiones relacionado con la inclusión social. El problema es que las iniciativas que se han venido realizando hasta la fecha son, en su mayoría, acciones de poco recorrido profesional que no acaban de cristalizar, dado que no se pone en valor ni se reconoce a los profesionales que deben llevar a la práctica todos esos valores, métodos y actividades socioeducativas que se plantean.

El deporte como herramienta de inclusión es trabajado desde dos puntos de vista. Por un lado, se pone el énfasis en el rol de entrenador/educador y en cómo piensan y actúan (Marques, Sousa, Cruz y Koller, 2015). Por el contrario, el otro enfoque hace más hincapié en el joven que recibe la intervención, situándolo en el punto de mira como manera de obtener información muy valiosa para poder llevar a la práctica en un futuro intervenciones de alta calidad (García-Castillo, De-Juanas y López-Noguero, 2016). La situación social y económica actual ha tenido especial afectación sobre los jóvenes con baja formación y con menos recursos. En los últimos tiempos, se confirma que estas circunstancias han entorpecido las posibilidades de una correcta inserción social, tal como recogen en sus trabajos Arjona, Checa, Pardo y García (2016). Así, si se analizan los colectivos con alto riesgo de exclusión social, se puede observar una serie de características comunes: bajo nivel económico; aumento del consumo de drogas a temprana edad; abandono prematuro del sistema educativo; actitudes prejuiciosas por parte del resto de la sociedad; y falta de motivación para realizar planes de futuro.

Estas circunstancias acarrear unas consecuencias de frecuente aparición. Así, en los adolescentes es muy habitual que se produzca una baja autoestima, desencadenando habitualmente en comportamientos agresivos. Además, el consumo de drogas en un ambiente viciado no hace más que reforzar este tipo de conductas disruptivas, que se ve reforzada por el grupo de iguales, como advierte (Balibrea y Santos, 2011). La falta de motivación por prosperar en sus vidas, frecuentemente, los lleva a destruir todo aquello que les hace algún bien, por ejemplo, problemas con la pareja, despidos laborales o falta de ánimo para estudiar (Fraguela, De-Juanas y Franco, 2018). Por otro lado, al no ser capaces de controlar sus emociones, los menores justifican la violencia como medio de vida, circunstancia que no hace más que limitar sus opciones de desarrollarse en otros contextos más saludables, tal como muestran los resultados de los trabajos realizados por Fernández (2007). La violencia se encuentra normalizada en el día a día de los barrios desfavorecidos. En numerosas ocasiones se trata de la válvula de escape de los adolescentes.

Esto lleva a los jóvenes a un proceso de exclusión social que no hace más que mantenerlos al margen de la sociedad, sin poder participar en la comunidad y no poder tomar decisiones sobre situaciones que condicionan sus vidas. Con todo, partiendo del análisis de la dura realidad de la exclusión social, cobra cada vez mayor fuerza una respuesta inclusiva con unas intervenciones acordes con la situación de las personas. Se hace necesario, por lo tanto, un cambio de tendencia que tenga en cuenta que no hay un único camino para aprender y que cada persona puede salir adelante de manera diferente, según su propio itinerario, adaptado a su historia personal.

1.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO MEDIANTE EL OCIO DEPORTIVO

El deporte, como herramienta de inclusión social, cobra poco a poco más fuerza y son varios los autores que mencionan las virtudes del deporte para luchar contra la exclusión. No obstante, el acuerdo sobre la falta de articulación en la materia es una realidad que se debería ir subsanando para reducir en cierta medida la marginación social. Desde el deporte surgen con fuerza métodos de aprendizaje cooperativos que ofrecen un nuevo enfoque al deporte inclusivo. De este modo, esta metodología podría definirse como un “modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiante actúan como co-aprendices” (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016). Aumentar el protagonismo de los usuarios es, sin duda, una buena forma de fomentar el deporte en los barrios marginales, creando unos ambientes idóneos para inculcar valores orientados hacia una vida saludable. Al respecto, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), afirman que este tipo de aprendizaje permite obtener buenos re-

sultados en los tres tipos de aprendizajes relacionados con la didáctica del ejercicio físico: físico, cognitivo y social. En su vertiente física favorece mejoras en el desarrollo motor, en la salud y en habilidades. La cognitiva fomenta la toma de decisiones, el razonamiento y provoca reacciones en el individuo, lo que conlleva adquirir conocimiento y compromiso para participar. Respecto al dominio social, se observan mejoras en el desarrollo de habilidades interpersonales como animarse unos a otros, mostrar empatía, respeto, cuidado por los demás o tomar responsabilidad por el aprendizaje de otros. Un buen desarrollo del aprendizaje cooperativo permite iniciar un cambio de actitud que permita la superación de la tradicional visión del deporte como mera actividad competitiva.

Por otro lado, tal y como se señalaba anteriormente, las dimensiones del deporte van más allá de las meramente biológicas. Destacan, además, las psicológicas, con su efecto en las emociones y las sociales, con su alcance en las relaciones. Si se atienden a estas tres dimensiones, los beneficios son directos en áreas relacionadas directamente con la inclusión social. Así, por ejemplo, previene enfermedades cardíacas y contribuye a reducir la presión arterial, reduce el estrés, mejora la autoestima y ayuda a conciliar el sueño. Por último, las actividades de ocio físico deportivo favorecen las relaciones con individuos comprometidos con el deporte, se practican valores relacionados con actitudes contra las drogas y se promueve la inclusión social.

De esta manera, el deporte actúa como elemento socializador de primer nivel, estableciendo el punto de encuentro y formación de relaciones sociales, atrae con facilidad y ocupa un lugar central en la vida de muchos habitantes, es un fenómeno social de gran impacto, se adapta a espacios comunes de la ciudad, requiere de los individuos una participación directa en el ejercicio así como indirecta, como mantenimiento del material, facilita el trabajo en red y permite llevar a la práctica una educación social sin el peso de la burocracia y desde la libertad. (Rodríguez, 2004). No obstante, es trabajo de los educadores/entrenadores consistirá en planificar bien los programas de educación y socialización a través del deporte para poder enseñar valores de comunicación, tolerancia, integridad, cooperación, empatía, así como el modo y el porqué de la importancia de respetar las normas (Páez, 2016; Páez, De-Juanas y González-Olivares, 2017).

En efecto, los valores que se adquieren en el deporte son muy valiosos para la sociedad en su conjunto (Bokova, 2016, p. 1). Este contenido axiológico es fundamental en el deporte inclusivo, que propone que “el objetivo de las prácticas del deporte inclusivo es maximizar el acceso a la participación y la inclusión de todos los grupos en la sociedad pese al género, la edad, la discapacidad y las habilidades” (Cansino, 2016, p. 77).

Sobre este último grupo, varias investigaciones demuestran por qué el deporte es el instrumento de inclusión social. Destacan los siguientes motivos: los jóvenes quieren imitar a sus ídolos; el deporte permite aprovechar su informalidad,

dinamismo y la posibilidad de realizarlo en cualquier lugar; el deporte posee un carácter socializador; los investigadores sociales y profesionales de lo social, entre otros, se ven en la obligación de dar una respuesta contundente a la vulnerabilidad de determinados barrios y parece que el deporte puede ser una solución.

Según Cansino (2016), el deporte se ha utilizado como instrumento de educación e inclusión por los valores prosociales que puede transmitir. Cabe destacar: el respeto a las normas; la negativa a admitir las trampas para conseguir la victoria a toda costa; el respeto del vencedor por el vencido y reconocimiento por parte de este último de que el primero fue mejor.

Este tipo de valores, trasladados a la vida cotidiana, ayudarán a convivir y respetar a los diferentes. El deporte facilita la armonía de la sociedad, ya que simula su funcionamiento, sujeta a reglas favoreciendo la armonía y con ello la convivencia. No es suficiente con estar de acuerdo con la importancia de los valores, el educador debe proceder de forma correcta, por tanto, Carranza y Maza (cit. por Arjona et al., 2016, p. 12) indican que “la actividad física y el deporte [...] por sí mismos no son generadores de valores sociales y personales. Dependerá del uso, correcto o incorrecto, que de la actividad física se haga.” La importancia de los valores hace que los jóvenes no sólo los conozcan, además los deben llevar a la práctica.

Con todo esto, este estudio realizado en Mallorca pretende conocer las características de la práctica de ocio deportivo de los colectivos en riesgo de exclusión social para saber el alcance real que el deporte tiene como factor de inclusión y protección. Además, la comparación de estas características con los grupos con bajo riesgo de exclusión permitirá hacer un contraste de las consecuencias que el deporte tiene en los procesos de inclusión.

2. MÉTODO

2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La hipótesis principal que se plantea es que las características de la práctica de ocio deportivo están relacionadas con la participación en procesos de inclusión social de grupos desfavorecidos. De esta hipótesis se deriva otra que plantea que existen diferencias en las condiciones de participación de las actividades de ocio físico-deportivo (frecuencia, tipos de deportes practicados, espacios empleados, etc.) entre los grupos en riesgo de exclusión social y los grupos en bajo riesgo. El objetivo general que se plantea es analizar la situación actual de la práctica de ocio físico-deportiva como herramienta de inclusión social de jóvenes en Mallorca. Mientras que estos son los objetivos específicos:

- Analizar si hay relación entre el riesgo de exclusión social y la cantidad de deporte realizado, comparando el grupo de personas en riesgo de exclusión y las personas sin riesgo de exclusión
- Conocer la frecuencia semanal de la práctica deportiva en el tiempo de ocio de las personas en riesgo de exclusión social
- Analizar las trabas sistemáticas en la práctica deportiva federada en función de su riesgo de exclusión social.
- Analizar las trabas sistemáticas en la práctica deportiva federada en función del sexo.
- Conocer las diferencias en la preferencia de deporte practicado entre los grupos formados por el riesgo de exclusión.

2.2. METODOLOGÍA

Para el presente trabajo se empleó una metodología cuasi-experimental, descriptiva, relacional y transversal. La recogida de datos se realizó durante un periodo aproximado de 3 semanas.

2.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

Considerando los datos poblacionales del número de jóvenes en Mallorca y el número de personas en riesgo de exclusión social se calculó el tamaño de la muestra, con un error de 5%, un nivel de confianza de 90% y una distribución de la respuesta al 50%. El tamaño estimado fue de 270 jóvenes de entre 12 y 21 años, con una distribución por sexo de 129 mujeres (47.8%) y 141 hombres (52.2%). De esta muestra total, 94 personas estaban en riesgo de exclusión social, siendo 43 mujeres y 51 hombres. La edad media de la muestra fue de 17.27 años.

El tipo de muestreo empleado fue intencional por criterios de accesibilidad, contando con la colaboración de distintos centros cívicos de distintas localidades de Mallorca, la Fundación S´Estel, compuesta por cuatro centros socioeducativos para jóvenes de entre 14 y 21 años que cumplen medidas judiciales en régimen cerrado, semiabierto, abierto, terapéutico y de fin de semana, la Fundación Reial Mallorca, que trabaja en el fomento de la integración a colectivos en riesgo de exclusión social a través del deporte y el Centro de Menores Es Pinaret.

2.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la obtención de los datos se empleó una adaptación del cuestionario EDU2012- 39080-C07-00 empleado en por la Red OcioGune en la Investigación

coordinada “De los tiempos educativos a los tiempos sociales”. El cuestionario contó con 7 dimensiones independientes que deben tomarse por separado, no como un constructo dimensional. Estas son: datos demográficos, vida en el centro escolar, vida familiar, tiempo libre, salud y calidad de vida, estudios y mercado laboral en el futuro y emprendimiento. La adaptación del cuestionario se realizó seleccionando aquellas dimensiones relacionadas con el objeto de estudio, siendo estas Datos demográficos; Vida familiar; Salud y calidad de vida y Tiempo libre.

Para catalogar a los jóvenes con riesgo de exclusión social se tomaron como criterios aquellos sujetos que se encontraban en régimen de acogida y/o no tienen madre ni padre; los progenitores estaban en el paro o uno en el paro y el otro se dedica a tareas del hogar. Además, se incluyeron aquellos que sólo tenían un progenitor y se encontraban desempleados o realizando tareas domésticas; ningún progenitor tenía estudios o personas que vivieran con ellos y estaban poco o nada satisfechos con su vida familiar.

3. RESULTADOS

3.1. DIFERENCIAS EN EL NÚMERO DE ACTIVIDADES DE OCIO DEPORTIVO PRACTICADAS

El resultado del contraste de medias mediante la prueba t de Student para muestras independientes mostró que no existían diferencias entre el grupo de los jóvenes en situación de exclusión de los que no en función de la cantidad de deportes practicados ($t=1.004$, Sig.316) (Tabla 1).

Tabla 1. Diferencia de medias de la cantidad de deportes practicados.

<i>Prueba de LEVENE</i>		<i>Prueba T para igualdad de medios</i>		
F	Sig	t	gl	Sig (bilateral)
.033	.857	1.004	.857	.316

Fuente: Elaboración propia.

3.2. DIFERENCIAS EN LA FRECUENCIA SEMANAL DE PRÁCTICA DE ACTIVIDADES DE OCIO FÍSICO-DEPORTIVO

En primer lugar, es destacable que la media de la frecuencia de la práctica deportiva de los individuos en situación de exclusión ($m=2.32$) es superior a los que no se encuentran en situación de exclusión ($m=.84$). Para conocer si dicha di-

ferencia era significativa, se realizó un contraste de medias para muestras independientes. El valor del estadístico t es de 2.707 y su significancia fue de .007 ($t=2.707$; $Sig=.007$), lo que permite concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de la práctica deportiva entre ambos grupos (Tabla 2).

Tabla 2. Diferencia de medias de la cantidad de deportes practicados

<i>Prueba de LEVENE</i>		<i>Prueba T para igualdad de medios</i>		
F	Sig	t	gl	Sig (bilateral)
.418	.518	2.707	.268	.007

Fuente: Elaboración propia.

3.3. CONOCER LAS DIFICULTADES CONTEXTUALES PARA REALIZAR DEPORTE FEDERADO SEGÚN EL GÉNERO Y EL NIVEL DE RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Para analizar este objetivo se realizan por separado los análisis de ambos géneros. Así, en primer lugar, respecto a la práctica del deporte federado de las mujeres, en la tabla de contingencia (Tabla 3) se puede ver que el total de mujeres federadas es de 35, quedando dividido en 18 mujeres en riesgo de exclusión (41%) y 17 del grupo sin riesgo de exclusión. en el caso de las no excluidas fueron 17 federadas (20%). Este dato confirma que el sistema para hacer deporte federado en Mallorca no les dificulta el acceso a las mujeres en riesgo de exclusión. Respecto a las mujeres que no hacen deporte, al ser el doble en el grupo no de riesgo de exclusión respecto de exclusión, se considera que no hay asociación, ya que las cantidades corresponden a la proporción del grupo al que pertenecen. En resumen, la tendencia de las mujeres que practican deporte, en el grupo de riesgo de exclusión, es a realizar deporte federado, mientras que el grupo de mujeres sin riesgo de exclusión, la tendencia es la contraria.

Tabla 3. Tabla de contingencia cruzada de práctica deportiva federada en el grupo de mujeres.

		<i>Nada</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Total</i>
Nivel de riesgo de exclusión	Alto riesgo	13	18	12	43
	Bajo riesgo	25	17	44	86
Total		38	35	56	129

Fuente: Elaboración propia.

Para poder saber si hay asociación entre ambas variables se procede a realizar la prueba de Chi-Cuadrado (Tabla 4), siendo el resultado de este estadístico de 8.742 y la significancia asintótica bilateral de 0.013 ($X_2=8.742$; Sig=.013). Este dato permite confirmar la asociación entre la situación de riesgo con el hecho de realizar deporte federado, siendo menor el riesgo de exclusión en aquellas mujeres que realizan deporte federado. Confirmada esta relación, se realizan las pruebas de Phi y V de Cramer para saber el grado de asociación entre las variables. En este caso el valor de Phi y V de Cramer es de .260 y su significancia de .013 ($V=.260$; Sig=.013), indicando una relación baja (Tabla 4).

Tabla 4. Análisis de relación entre el nivel de riesgo de exclusión social y la práctica deportiva federada en el grupo de mujeres.

	Valor	gl	Significatividad
Chi cuadrado	8.742	2	.013

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, respecto al deporte federado de los hombres, en la tabla de contingencia (Tabla 5), se puede ver que el total de hombres federados es de 62, divididos en 28 (55%), pertenecientes al grupo en riesgo de exclusión y 34 (38%) hombres federados del grupo sin riesgo de exclusión. Además, se observa que, entre los individuos en riesgo de exclusión, son pocos (10%) los que no realizan deporte, es decir, menos de un tercio de los que no practican deporte del grupo sin riesgo de exclusión, que son el 20%, a pesar de que, en este último grupo, la muestra es casi el doble de mayor (Tabla 5).

Tabla 5. Tabla de contingencia cruzada de práctica deportiva federada en el grupo de hombres.

		Nada	Sí	No	Total
Nivel de riesgo de exclusión	Alto riesgo	5	28	18	51
	Bajo riesgo	18	34	38	90
Total		23	62	56	141

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, la prueba de Chi-Cuadrado, con un valor de 4.639 y una significación asintótica bilateral de .098 ($X_2=4.639$; Sig=.098), lo que permite afirmar que no hay asociación entre la situación de vulnerabilidad y el realizar deporte federado en el grupo de hombres (Tabla 6).

Tabla 6. Análisis de relación entre el nivel de riesgo de exclusión social y la práctica deportiva federada en el grupo de hombres.

	Valor	gl	Significatividad
Chi cuadrado	4.639	2	.098

Fuente: Elaboración propia.

3.4. PREFERENCIA DEL MEDIO FÍSICO PARA LA PRÁCTICA DEPORTIVA

De los datos se desprende un dato muy relevante respecto al lugar en el que prefieren practicar su primera opción de deporte los jóvenes en riesgo de exclusión, ya que, del total de 94 sujetos, los que sólo lo practican en medio cerrado y los que combinan ambos medios son un total de 70. Pero si se le sustraen 18 que son los que no practican deporte, se puede concluir que prácticamente la mayoría prefieren realizar el deporte en medio cerrado. Del mismo modo, en el grupo sin riesgo de exclusión, la tendencia es la misma, pero se observa más proporcionalidad entre las distintas opciones (Tabla 7).

Tabla 7. Tabla de contingencia cruzada del medio físico de preferencia para la práctica deportiva.

		Nada	Medio abierto	Medio cerrado	Ambas	Total
Nivel de riesgo de exclusión	Alto riesgo	18	6	51	19	94
	Bajo riesgo	43	31	72	30	176
Total		61	37	123	49	270

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de estas diferencias que se observa en la tabla 28, el valor de Chi-Cuadrado es de 9.131, con una significancia de .028 ($X_2=9.131$; Sig=.028), en consecuencia, se puede afirmar que hay asociación entre las variables de riesgo de exclusión y el lugar de práctica de deporte (Tabla 8).

Tabla 8. Análisis de relación entre el nivel de riesgo de exclusión social y el medio físico de preferencia para la práctica deportiva.

	Valor	gl	Significatividad
Chi cuadrado	9.131	2	.028

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el estadístico de contraste Phi y V de Cramer con un valor de .184 y una significancia de .028 ($V=.184$; $Sig=.028$) indica que hay asociación, aunque de baja magnitud.

3.5. PREFERENCIA SOBRE EL TIPO DE COMPAÑÍA PREFERIDA PARA LA PRÁCTICA DEPORTIVA

Del análisis de la compañía se obtiene un dato revelador, ya que, del grupo en riesgo de exclusión social, 70 personas (74 %) realizan deporte acompañado, sólo 3 personas que lo hacen solos y otras 3 que prefieren ambas opciones. Este dato puede dar una idea muy valiosa para planificar cualquier tipo de intervención socio-deportiva en Mallorca, ya que tendrá mayor acogida si se realiza en grupo y repercutirá en beneficios en los procesos de socialización (Tabla 9).

Tabla 9. Tabla de contingencia cruzada de la preferencia de compañía para la práctica deportiva.

		<i>Nada</i>	<i>Solo</i>	<i>Acompañado</i>	<i>Ambas</i>	<i>Total</i>
Nivel de riesgo de exclusión	Alto riesgo	18	3	70	3	94
	Bajo riesgo	43	20	93	20	176
Total		61	23	123	49	270

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al análisis estadístico de esta relación, la prueba Chi-Cuadrado tiene un resultado de 15.112 y una significancia de .002 ($X_2=15.112$; $Sig=.002$). Así pues, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta que hay asociación entre las variables situación de vulnerabilidad y la compañía en la práctica deportiva. Por otra parte, la prueba de Phi y V de Cramer ($V=.237$; $Sig=.002$) indican que la asociación es baja (Tabla 10).

Tabla 10. Análisis de relación entre el nivel de riesgo de exclusión social y el medio físico de preferencia para la práctica deportiva.

	<i>Valor</i>	<i>gl</i>	<i>Significatividad</i>
Chi cuadrado	15.112	2	.002

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El ocio físico deportivo es un medio capaz de conseguir fomentar en los jóvenes aquellos hábitos orientados hacia una vida saludable y promocionar la salud, además de ser la herramienta ideal para educar en valores y facilitar la inclusión social de aquellos individuos que viven en barrios conflictivos. Con la investigación se pretendió obtener una visión del deporte en su función social sobre los jóvenes en riesgo de exclusión social. Tomando como referencia la comparación entre los grupos de alto y bajo riesgo de exclusión social, la división llevada a cabo responde al criterio empleado por García et al. (2016). Por otro lado, según la Subdirección General de Estadísticas y Estudios, Secretaría General Técnica Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019), durante el periodo 2015-2020, en España el 76.1% de los jóvenes con edades de 15 a 24 años practicó deporte al menos una vez a la semana. En la presente investigación, con edades muy parecidas (de 12 a 21 años), se obtuvo que el 77.4% de los jóvenes mallorquines tienen entre sus preferencias de ocio al menos una de deporte. Respecto al género de la submuestra de sujetos en vulnerabilidad, las mujeres que practican deporte fue un 69.7% y de hombres un 90.1%. Estas cifras son parecidas a las obtenidas en una investigación realizada por Palau (2001), con menores mallorquines con edades que iban de los 10 hasta 14 años, la muestra fue de 2661 de la cual el 69.9% de las mujeres y el 82.9% de los hombres practicaban deporte de forma regular.

Por otro lado, al respecto de la utilidad del deporte como medio de inclusión, aquellas actividades que favorecen el agrupamiento de forma heterogénea (deportes colectivos), son más facilitadores de la integración social. En este sentido, tal y como propone Páez (2016), sería necesario que tanto los entrenadores como educadores puedan conseguir que los usuarios conozcan, comprendan y reflexionen desde la práctica deportiva, sobre aquellos valores tan necesarios en la sociedad actual, entre los que se podrían destacar, empatía, tolerancia y el porqué de respetar las normas.

Por otro lado, tal y como sostiene Cansino (2016), toda intervención que utilice el deporte como herramienta de inclusión social debe, desde el principio hasta el final, hacer a todos los usuarios protagonistas, sin importar su condición social, de género o edad. Los resultados del presente trabajo muestran que el 80% de sujetos en riesgo de exclusión social en la actualidad tienen al deporte entre sus preferencias de ocio. Que el deporte se convierta en el medio para favorecer la inclusión social de muchos jóvenes es hoy más que nunca una necesidad y, de este modo, puede llenar el vacío de tantos fracasos de la educación formal.

En lo que se refiere a las características deportivas de los jóvenes mallorquines en riesgo de exclusión social destaca que, entre sus preferencias de ocio, al menos una es practicar deporte. Lo practican de tres a cuatro días semanales, en su mayoría federados y en centro cerrado, normalmente en polideportivo. Lo realizan en compañía, generalmente con su grupo de iguales y entre los deportes

más practicados, destacan, el fútbol, musculación, voleibol y baloncesto. La situación deportiva de estos jóvenes mallorquines contrasta con la perspectiva del deporte inclusivo ideal a nivel nacional propuesta por Carranza y Maza (2010), ya que consideran que la práctica deportiva que mejor conecta con este colectivo es la improvisada, informal y con reglas cambiantes. Incluso considerando que la opción más aceptada sería la de realizar deporte en la vía pública, la perspectiva de esta investigación diverge con la de los autores, pensando, además, que el motivo de los nulos beneficios del deporte inclusivo en Mallorca se trate por estar todavía anclados en la visión del deporte como mera actividad recreativa sin propósitos socioeducativos, dirigiendo toda intervención desde un prototipo sin rigor ni base y conduciendo hacia el fracaso el trabajo profesional.

Por otro lado, coincidiendo con Balibrea y Santos (2011), respecto al punto de vista de las funciones sociales del deporte, debido a que desde las ciencias sociales simplemente se ofrecen retazos, visiones parciales, impidiendo la creación de un marco donde sustentar el deporte inclusivo. En Mallorca se revela que el compromiso con el deporte por parte de los jóvenes en vulnerabilidad social es alto. Este hecho contrasta con el poco compromiso de la administración por dar al deporte un protagonismo dentro de los distintos departamentos de los servicios sociales; se debe llegar más lejos de las simples ayudas económicas, debido a que la gran aceptación del deporte en Mallorca requiere de una figura profesional capacitada tanto en el deporte como en educación, con competencia para desarrollar programas deportivos.

El deporte es una actividad con numerosos beneficios, que van más allá de los físicos. La hipótesis de partida planteó si es posible conocer las claves del deporte determinando el perfil deportivo de los jóvenes mallorquines que viven en riesgo de exclusión social y especificar un tipo de perfil de usuario para llegar a orientar correctamente futuras intervenciones socioculturales que utilicen el deporte como medio socioeducativo. En este sentido, se ha conseguido demostrar una serie de particularidades relacionadas con la práctica del deporte en el ocio por parte de esta población que sin duda deberían tenerse en cuenta para que futuras intervenciones por parte de profesionales educativos logren, sino un éxito absoluto, si cierta aceptación. En referencia al objetivo general, se ha podido conocer de primera mano la realidad y confeccionar un diagnóstico sobre los potenciales usuarios de un programa socio-deportivo.

Atendiendo a los objetivos específicos, todos fueron alcanzados. No obstante, en referencia al sexto objetivo, se evidencia un hecho que se viene sucediendo desde hace tiempo en Mallorca, y no es otro que el auge de los deportes de contacto en aquellos barrios más vulnerables. Así, desde una mirada en panorámica, se observó que existen ciertos aspectos que diferencian la práctica del deporte de los jóvenes en riesgo de exclusión respecto a los que no. Los primeros practican más deporte a la semana y su primera opción de deporte en el ocio la realizan mayoritariamente federados, incluso superando a los no excluidos en porcenta-

je. Gran parte de los jóvenes mallorquines prefieren realizar deporte en medios cerrados y el deporte más practicado por los jóvenes en vulnerabilidad social es, en general, el fútbol, siendo además el más practicado por los hombres. Por otro lado, para las mujeres, la primera opción es el voleibol junto el baloncesto, seguido muy de cerca del fútbol, pero destaca la variedad de deportes de contacto en ambos géneros (kick-boxing, muay thai, boxeo y kárate) entre los deportes más practicados en el ocio de este perfil de joven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arjona, Á., Checa, J.C., Pardo, R. y García, N. (2016). Educación física y deporte: ¿Instrumento de integración de inmigrados? *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 10-21.
- Balibrea, K. y Santos, A. (2011). *Deporte en los barrios: ¿integración o control social?* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Bokova, I. (2016). *Mensaje de la Directora General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional del Deporte para el Desarrollo y la Paz*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002441/244162s.pdf>
- Cansino, J.A. (2016). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores. Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 69-86.
- Carranza, M. y Maza, G. (Coords.) (2010). *Deporte actividad física e inclusión social*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Delgado, B. (Coord.) (2008). *Psicología del desarrollo. Desde la infancia a la vejez*. Madrid: McGraw Hill.
- De-Juanas, A., García-Castilla, F.J. y Rodríguez-Bravo, A.E. (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables: implicaciones educativas. En A. Madariaga y A. Ponce de León (Coords.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 39-59). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Fernández, J. (2007). La inclusión social a través del deporte. *Escuela Abierta*, 10, 253-271.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Fraguela, R., De-Juanas, A. y Franco, R. (2018). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 49-58.

- García-Castillo, F.J., De-Juanas, Á. y López-Noguero, F. (2016). La práctica de ocio deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 27-32.
- Marques, M., Sousa, C., Cruz, J. y Koller, S. (2015). El papel del entrenador en la enseñanza de competencias de vida a jóvenes brasileños en riesgo de vulnerabilidad social. *Universitas psychologica*, 15(1), 129-140.
- Páez, J. (2016). Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores. *Foro de Educación*, 14(21), 217-226.
- Páez, J., De-Juanas, A. y González-Olivares, A.L. (2017). Jóvenes, valores y utilización de la tecnología en el tiempo de ocio. *Animus. Revista Interamericana de Comunicación Midiática*, 16(32). <https://doi.org/10.5902/2175497729664>
- Palau, P., Ponseti, F.X., Borrás, P.A. y Vidal, J. (2005). Perfil de hábitos deportivos de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(2), 225-236.
- Rodríguez, J.M. (2004). El deporte como herramienta de intervención pedagógica-social en el ámbito de la exclusión social. *Apunts*, 77, 42-47.
- Rodríguez-Bravo, A.E., De-Juanas, A. y García-Castilla, F.J. (2020). Effect of physical-sports leisure activities on Young people's psychological wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Subdirección General de Estadísticas y Estudios, Secretaría General Técnica Ministerio de Educación, Cultura y deporte (2016). *Anuario Estadísticas Deportivas 2016*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/deporte/anuario-deporte/AED2017/Anuario_de_Estadisticas_Deportivas_2017.pdf. 70
- Subdirección General de Estadísticas y Estudios, Secretaría General Técnica Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Anuario Estadísticas Deportivas 2017*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/estadisticas/AED2017.pdftrabajo final 2017.doc>
- Subdirección General de Estadísticas y Estudios, Secretaría General Técnica Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Licencias federativas y clubes*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado de <https://www.csd.gob.es/es/federaciones-y-asociaciones/federaciones-deportivas-espanolas/licencias>
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28(2), 23.

PROPUESTAS INTERGENERACIONALES ORIENTADAS AL ALUMNADO INMIGRANTE (3-6 AÑOS) EN LA RIOJA¹

Emma M^a Maza Hueto, Rosa Ana Alonso Ruiz
Universidad de La Rioja

El presente trabajo pretende poner el foco sobre la ausencia de los abuelos en el colectivo de niños inmigrantes en La Rioja, y con ella, la falta de diálogo intergeneracional (brecha intergeneracional) que experimentan, lo que supone una desigualdad con respecto al resto de niños, especialmente en cuanto a la educación en valores.

Se resalta la necesidad de abordar este problema, en tanto que las circunstancias que lo motivan, como el auge de la inmigración en edades escolares o el envejecimiento de la población, está previsto que continúen e incluso se incrementen en las próximas décadas.

Se analizan las iniciativas de diálogo intergeneracional con el fin de desarrollar una propuesta didáctica que incorpore un componente intergeneracional entre los alumnos inmigrantes, así como el envejecimiento activo, no habiendo encontrado muestras de iniciativas existentes en la actualidad que conecten estas temáticas.

La propuesta educativa planteada consiste en la realización de charlas temáticas por parte de personas mayores voluntarias; especialmente útil para los niños inmigrantes, pues establece un diálogo intergeneracional del que habitualmente carecen en su día a día, al mismo tiempo que les sirve como apoyo a su integración en la cultura que les acoge, favoreciendo la cohesión social.

1. El texto que presentamos se vincula al Proyecto de I+D+I “Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos” (EDU2017-85642-R), financiado en el marco del Plan Nacional I+D+I con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) para los años 2017-2020.

1. INTRODUCCIÓN

Los abuelos siempre han jugado un papel fundamental en la educación de los niños, especialmente en lo que respecta a la transmisión de valores, así como a la transmisión de cultura.

Todo esto es algo de lo que disponen, generalmente, los niños con los que vivimos en sociedad, pero de lo que carecen, en su mayoría, los niños inmigrantes e hijos de inmigrantes (en adelante, se designan a todos como “niños inmigrantes”). El presente trabajo pretende poner el foco sobre la falta de contacto con sus abuelos, que sobrellevan habitualmente los niños inmigrantes, y proponer algunas medidas para compensar esta carencia.

Se plantea una propuesta de intervención temprana para alumnos de Educación Infantil; sin embargo, a modo de prospectiva, se considera, no solo viable sino interesante, que pudiera extrapolarse a otras etapas educativas.

Debido al contexto en el que ha sido realizado este trabajo, en plena pandemia de COVID-19, incluso en confinamiento estricto durante parte de la realización de este, no ha sido posible llevar a cabo la aplicación práctica de la propuesta de intervención planteada, si bien se considera que, en el futuro, podría ser objeto de reflexión e implementación en el ámbito educativo.

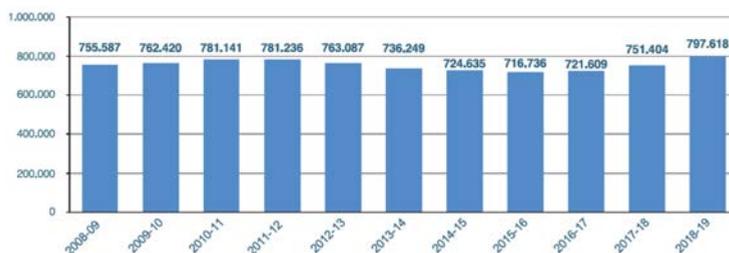
1.1. LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN LA RIOJA

En el siguiente gráfico se puede percibir la evolución del alumnado inmigrante en todo el territorio nacional, donde es fácilmente observable el descenso debido a la crisis económica sufrida hace alrededor de una década y el repunte posterior.

Figura 1. Evolución del alumnado extranjero.

	2008-09	2013-14	2017-18	2018-19
TOTAL	755.587	736.249	751.404	797.618
Enseñanzas de Régimen General	730.118	710.049	718.204	760.947
E. Infantil	126.920	153.776	152.187	159.548
E. Primaria	308.896	246.735	284.717	309.328
Educación Especial	3.312	4.027	4.184	4.514
ESO	216.585	191.777	167.107	175.264
Bachilleratos	33.493	48.716	43.412	42.916
Ciclos Formativos FP Básica	-	-	10.804	10.572
Ciclos Formativos FP Grado Medio	18.557	30.972	29.564	30.070
Ciclos Formativos FP Grado Superior	13.636	17.585	23.433	25.662
Programas de Cualificación Profesional Inicial ⁽¹⁾	8.719	16.461	-	-
Otros Programas Formativos de FP	-	-	2.796	3.073
Enseñanzas de Régimen Especial	25.469	26.200	33.200	36.671

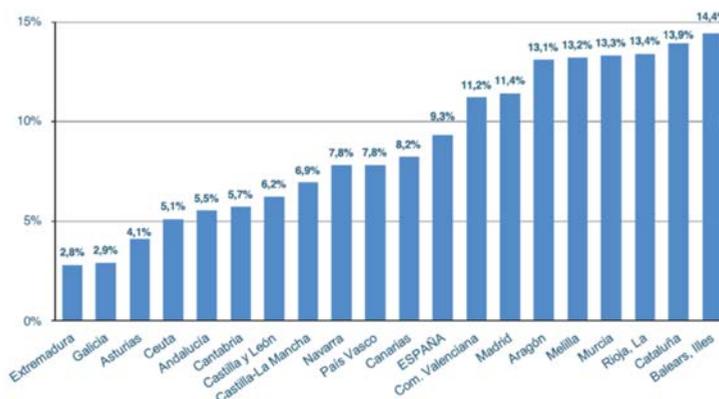
(1) En el curso 2008-09 se incluye alumnado extranjero de Programas de Garantía Social.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La Rioja, en particular, es una de las comunidades autónomas con un mayor porcentaje de población inmigrante de España.

Figura 2. Porcentaje de alumnado extranjero por Comunidad Autónoma. Curso 2018-2019.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Respecto a la distribución por procedencia del alumnado extranjero en La Rioja, en el siguiente gráfico se advierte que se encuentra bastante repartido entre cuatro continentes: Europa, Asia, América y África.

Figura 3. Distribución porcentual del alumnado extranjero. Curso 2018-2019.

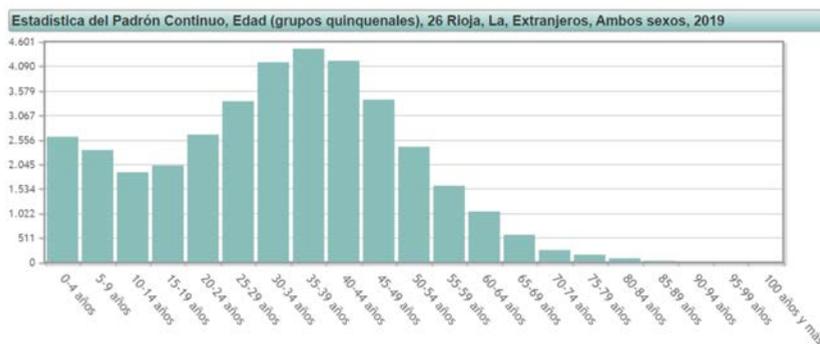


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Es notoria la diferente proporción en cuanto a procedencias entre La Rioja y otras comunidades, cuyo alumnado no está tan repartido. Por tanto, se puede deducir que no existen razones para analizar un conjunto específico de alumnos inmigrantes o proponer iniciativas que se centren en una procedencia concreta.

En el siguiente gráfico se observa la distribución por edades de la población extranjera en La Rioja.

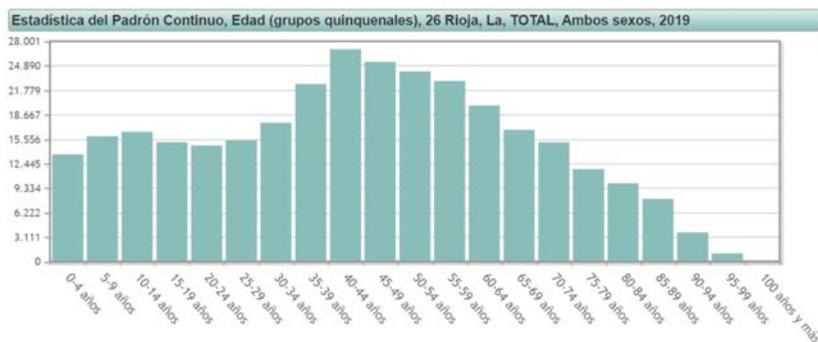
Figura 4. Distribución por edades de la población extranjera en La Rioja.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Se aprecia claramente que hay muy pocas personas de edad avanzada, por lo que resulta evidente que la gran mayoría de niños inmigrantes solo tienen, en este país, a familiares de primer grado de consanguinidad (padres y hermanos).

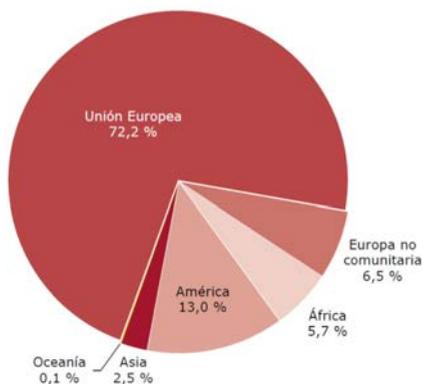
Figura 5. Reparto poblacional por edad de los habitantes de La Rioja.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Si se comparan las figuras 4, distribución por edades de la población extranjera en La Rioja, con la figura 5, que muestra el reparto poblacional por edad de todos los habitantes en esta comunidad, se percibe claramente que la proporción de niños extranjeros de edades comprendidas entre 0 y 4 años, con respecto a la población extranjera en general, es muy superior a la misma métrica (proporción de niños con respecto del total) sobre el conjunto de habitantes de la región. Además, si se pone el foco en esta escasa población de personas mayores extranjeras, en el siguiente gráfico se puede distinguir que el reparto por lugares de procedencia dista mucho del de los niños.

Figura 6. Población extranjera de 65 años y más por país de nacionalidad, 2015.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística. INEbase: "Padrón municipal de habitantes" a 1 de enero de 2016.

1.2. LOS RETOS DE LOS NIÑOS INMIGRANTES

Emigrar a otro país, a veces incluso a otro continente, trae consigo retos y complicaciones que las personas migrantes deben afrontar, y los niños pequeños no son una excepción en este sentido. Incluso los niños nacidos ya en el país de acogida tienen algunas limitaciones a la hora de integrar la cultura local, en tanto que no tienen padres (ni abuelos) nativos en su casa, que les puedan trasladar, de forma natural, la tradición y la cultura del lugar, que reciben todos los niños autóctonos. Esta ausencia de los abuelos en los niños inmigrantes es, en resumen, la motivación para profundizar en este tema y trabajar sobre posibles medidas para ayudar a mitigarla.

Se ha de señalar que “el carácter futuro de la cohesión social está íntimamente relacionado con la adaptación de los hijos e hijas de los inmigrantes de hoy” (Rodríguez, 2010, p. 102). Por tanto, si somos capaces de contribuir a la integración de estos niños, estaremos ayudando significativamente a la cohesión social, y, consecuentemente, a la transformación de la sociedad.

1.3. IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES DE SEGUNDO GRADO (ABUELO-NIETO)

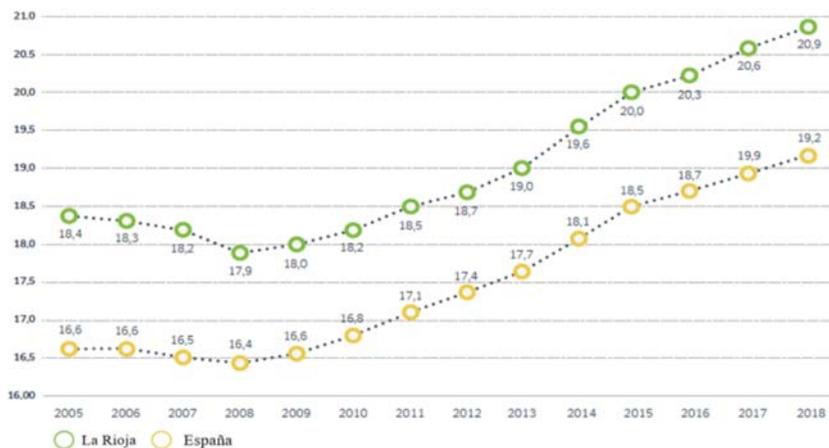
Los abuelos juegan un papel muy importante en su desarrollo de los niños. Por un lado, están los aspectos “familiares”, principalmente, afectivos y que tienen que ver con la genealogía, la transmisión de la historia familiar, etc. En este trabajo no se pone el foco en estos aspectos, ya que probablemente, es imposible compensar realmente estas carencias. En su lugar, el trabajo se centra en la transmisión de valores, pautas de comportamiento, enseñanzas, reglas de conducta, éticas, morales, etc., sencillamente, porque existe la posibilidad de equilibrarlas en alguna medida.

Las familias son el principal agente socializador, especialmente durante los primeros años de vida, por lo que este trabajo se enfoca en proponer medidas para mitigar las carencias que puedan tener estos niños.

1.4. LOS RETOS PARA LOS MAYORES Y EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO

Se precisa analizar la tendencia en este otro lado de la campana poblacional, la de las personas que ya no son población activa (no trabajan) y cuya esperanza de vida ha ido creciendo significativamente en las últimas décadas. En el siguiente gráfico se puede observar la evolución de la proporción de población mayor de 64 años en la Rioja desde el año 2005 hasta el 2018.

Figura 7. Evolución de la proporción de población mayor de 64 años en La Rioja y España (2005-2018).



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Esto supone claramente un reto social. Por este motivo, en el capítulo denominado “Desarrollo” de este trabajo, se ha tenido en cuenta la posibilidad de contar con la ayuda de estas personas mayores.

En el siguiente gráfico, puede verse la evolución en la esperanza de vida que se ha experimentado en los últimos años en nuestra región.

Figura 8. Evolución de la esperanza de vida al nacer por sexo en La Rioja (2005-2017).



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

En cuanto a la tendencia futura, en el siguiente gráfico se observa la evolución estimada para la población de personas mayores en nuestro país hasta el año 2065, que deja claro que nos espera un escenario de crecimiento muy significativo en este sector de la población.

Figura 9. Evolución porcentual de la población mayor en España, 1900-2065.

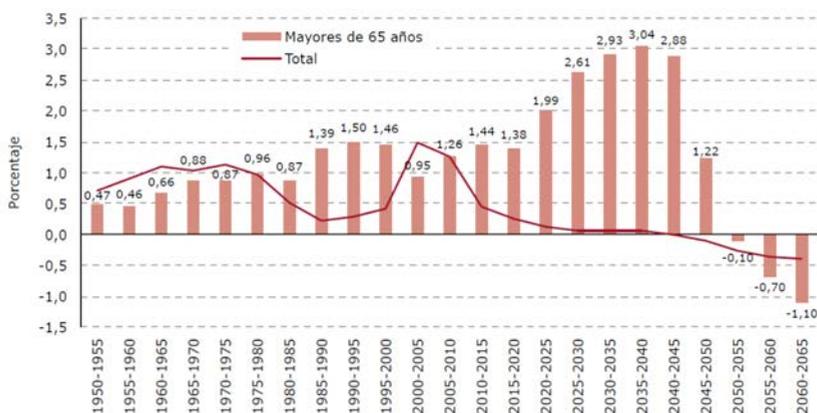


* Las proyecciones de población (2016-2065) están calculadas a partir de la población a 1 de enero de 2016.

Fuentes: Instituto Nacional de Estadística. 1900-2015: INEbase: "Cifras de población. Resultados nacionales de población según sexo y edad desde 1900 a 2015". 2016-2065: INEbase: "Proyección de la población 2016-2065. Resultados nacionales".

Además, es en las próximas décadas, como se aprecia en el siguiente gráfico, cuando el crecimiento de la población de 65 años o más se verá incrementado.

Figura 10. Crecimiento medio anual de la población mayor en España, 1950-2065.



Fuente: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations, World Population Prospects: The 2012 Revision.

Esto se debe a la inversión demográfica que la sociedad está sufriendo, debido al gran descenso del número de nacimientos combinado con una mayor esperanza de vida.

Figura 11. Inversión de la tendencia demográfica en España, 1900-2065.

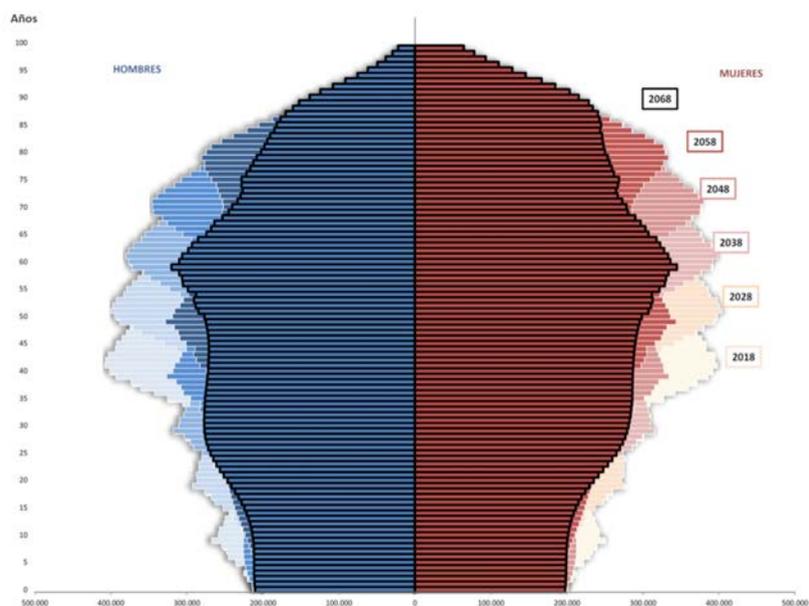


* Las proyecciones de población (2016-2065) están calculadas a partir de la población a 1 de enero de 2016.

Fuentes: Instituto Nacional de Estadística. 1900-2015: INEbase: "Cifras de población. Resultados nacionales de población según sexo y edad desde 1900 a 2015". 2016-2065: INEbase: "Proyección de la población 2016-2065. Resultados nacionales".

Por último, en el siguiente gráfico se muestra la tendencia en la campana de distribución poblacional por edad, década a década, hasta 2068 en nuestro país.

Figura 12. Tendencia en la campana de distribución poblacional por edad y década hasta 2068.



Nota: en 2068 habría 241.059 centenarios (48.208 hombres y 192.851 mujeres), no representados en la figura.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Proyecciones de población 2018-2068.
Consulta enero 2019.

1.5. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Existe numerosas iniciativas que abordan la problemática de la infancia, de los inmigrantes, del envejecimiento activo e incluso de las relaciones intergeneracionales, pero escasean los proyectos que conjuntan todo esto, especialmente los que ponen el foco principal en los niños. Existe un vacío en el estudio de estas carencias, como suele ocurrir con la educación en valores en general, se olvida que estos niños sufren una desventaja en cuanto a la transmisión de una cultura y valores por parte de sus abuelos, que no vivencian los niños que no son inmigrantes.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del trabajo consiste en conocer los programas intergeneracionales y aplicar propuestas de intervención, especialmente en el ámbito educativo.

Newman y Sánchez (2007) afirman que los programas intergeneracionales incluyen tres elementos necesarios: la participación de personas de distintas generaciones, la realización de actividades dirigidas a alcanzar unos fines beneficiosos para todos los participantes y, por último, el establecimiento de relaciones entre los mismos.

Sánchez y Díaz (2005: 395) enfocan la definición de los programas intergeneracionales desde el punto de vida del servicio, dando respuesta a la pregunta “quién presta un servicio y a quién se lo presta”. De esta forma, “se entendía que los programas intergeneracionales podían ser de cuatro tipos distintos:

- a) Los adultos mayores sirven a niños y jóvenes (como tutores, mentores, preceptores y amigos o cuidadores).
- b) Los niños y jóvenes sirven a los mayores (les visitan, los acompañan o tutorizan algunas tareas realizadas por los mayores).
- c) Los mayores colaboran con niños y jóvenes para servir a la comunidad.
- d) mayores, jóvenes y niños se comprometen juntos y se prestan mutuo servicio en actividades informales que, entre otras, pueden ser de aprendizaje, diversión, ocio o deporte”.

En el capítulo denominado “Desarrollo” del presente trabajo, se analizan programas intergeneracionales existentes (así como otros proyectos complementarios) y se plantea una propuesta de intervención didáctica en el aula, así como otras iniciativas prospectivas, para las que se emplea esta categorización.

Los objetivos concretos de la propuesta de intervención educativa se encuentran recogidos y detallados en el punto “5.2.1 Objetivos de la propuesta”.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. PROGRAMAS INTERGENERACIONALES, SOLIDARIDAD INTERGENERACIONAL Y COHESIÓN SOCIAL

Según Naciones Unidas, los programas intergeneracionales son “actividades o programas que aumentan la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de distintas generaciones, y permiten a estas personas compartir sus

talentos y recursos y apoyarse entre sí en relaciones beneficiosas tanto para las personas como para su comunidad”.

Sánchez, Mariano y otros (2009, p. 235) argumentan que en Estados Unidos y Reino Unido “existen normas legales y programas públicos que ya se refieren a los programas intergeneracionales”. En cambio, para el caso de España, “por ahora, quienes coordinan los programas intergeneracionales están convencidos de su impacto positivo sobre el envejecimiento activo”.

Por otro lado, tal como destacan Orte et al. (2017, p. 125) “el aprendizaje intergeneracional es considerado como un medio para lograr la solidaridad intergeneracional. Estas prácticas contribuyen a la cohesión social y el equilibrio de las desigualdades, promocionando una mayor capacidad de comprensión y respeto entre generaciones”.

Algunas investigaciones muestran otros beneficios, tales como la mejora de la convivencia y la relación entre generaciones.

Por su parte, Orte et al. (2017) remarcan que, desde la perspectiva de la solidaridad intergeneracional, consideran pertinente incidir en el cambio de valores, aumentar la intervención en los centros educativos y no perder de vista la estrategia comunitaria como medio para garantizar esas relaciones intergeneracionales y tener un impacto social efectivo.

Por último, los beneficios del Intercambio Generacional son distinguidos por los estudios de MacCallum et al. (2004), en los que se fundamenta el presente trabajo.

Tabla 1. Beneficios del Intercambio Generacional.

Para las personas mayores	Para los niños	Para la sociedad
Cambios en el humor, aumento de la vitalidad	Incremento del sentimiento de valía, autoestima y confianza en uno mismo	Reconstrucción de redes sociales
Mejora de la capacidad para hacer frente a la enfermedad física y mental	Menor soledad y aislamiento	Desarrollo del sentimiento de comunidad

PROPUESTAS INTERGENERACIONALES ORIENTADAS AL ALUMNADO INMIGRANTE (3-6 AÑOS)
EN LA RIOJA

Para las personas mayores	Para los niños	Para la sociedad
Incremento en el sentimiento de valía personal	Tener acceso al apoyo de adultos durante momentos de dificultad	Construcción de una sociedad más inclusiva
Oportunidades de aprender	Aumento del sentimiento de responsabilidad social	Romper las barreras y los estereotipos
Huida del aislamiento	Percepción más positiva de las personas mayores	Aumento de cohesión social
Renovado aprecio por las propias experiencias de la vida pasada	Mayor conocimiento de la heterogeneidad de las personas mayores	Construir y fortalecer la cultura
Reintegración en la familia y en la vida comunitaria	Proveerse de habilidades prácticas	Aliviar la presión de los padres
Desarrollo de la amistad con gente más joven	Mejora de los resultados en la escuela	Construir redes sociales y desarrollar puentes en la comunidad
Recepción de ayuda práctica en actividades, como compras o transporte	Mejora de las habilidades lectoras	Modificar los estereotipos
Dedicar tiempo a la gente joven y combatir los sentimientos de aislamiento	Menor implicación en actos violentos y uso de drogas	Ofrecer modelos de comportamiento cívico
Incremento de la autoestima y de la motivación	Estar más saludable	Construir, mantener y revitalizar oportunidades comunitarias e infraestructuras públicas
Compartir experiencias y tener una audiencia que aprecia los logros	Aumento del optimismo	Producir arte público
Respeto, honor y reconocimiento de su contribución a la comunidad	Fortalecerse frente a la adversidad	Desarrollar el voluntariado
Aprender acerca de la gente joven	Incremento del sentido cívico y de la responsabilidad hacia la comunidad	Proporcionar voluntarios para servicios comunitarios y animar a la gente a trabajar con otros

Para las personas mayores	Para los niños	Para la sociedad
Desarrollo de habilidades, y en particular de habilidades sociales y uso de nuevas tecnologías	Aprender sobre la historia y los orígenes, y sobre las historias de los otros	en grupos comunitarios
Transmitir tradiciones, cultura y lenguaje	Construir la propia historia de vida	Crear historias en común
Pasarlo bien e implicarse en actividades físicas	Disfrute y alegría	Cuidar el medio ambiente
Exposición a la diferencia	Ganar respeto por los logros de los adultos	
Ayudar a fortalecerse frente a la adversidad	Recibir apoyo en la construcción de la propia carrera laboral	
	Actividades de ocio alternativo frente a los problemas, particularmente drogas, violencia y conducta antisocial	

Fuente: MacCallum et al. (2004).

3.2. LA EDUCACIÓN EN VALORES Y SU LEGISLACIÓN

Según los estudios de Badenes y López (2011), el aprendizaje de valores consiste en generar una serie de actitudes mediante la adquisición de determinados comportamientos, conductas y hábitos, consecuencia de haberlos puesto en práctica de manera reiterada, fruto de la experiencia y repetición de estos. La Educación en Valores no es una materia específica como Lengua, Ciencias Sociales o Matemáticas, por lo que en el currículo no se encuentran descritos sus contenidos. En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), las alusiones a la Educación en Valores aún recogidas, lamentablemente, quedan dispersas a lo largo del texto de una forma transversal, en la misma línea a cómo se pretende que se tenga en consideración.

En cuanto a las competencias relacionadas con la educación en valores, la legislación “considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas”, pero al igual que en los casos anteriores, se contempla de forma transversal. Quizás la Educación en Valores debería ser una de las materias que obligatoriamente tuvieran que aprobar los estudiantes antes de abandonar un centro educativo. A tal respecto, se citan las palabras del filósofo francés François Rabelais (1532) “La ciencia sin conciencia, no es más que ruina del alma”.

3.3. LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES Y SU INFLUENCIA SOBRE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Una de las principales razones por las que este campo de estudio se ha llevado a cabo es el envejecimiento de la sociedad, lo que proporciona la oportunidad para una mayor presencia y participación de los abuelos, tanto en las familias como en las comunidades educativas.

La literatura de ámbito científico desde hace años confirma la notoriedad otorgada a las relaciones intergeneracionales.

Todos los niños necesitan ser formados en valores y el primer lugar donde se adquieren es en el seno familiar, a través de los padres y abuelos. Hoy en día, además, quienes tienden a hacer el acompañamiento a los niños en las horas extraescolares son los abuelos.

3.4. ASPECTOS CLAVE DEL CURRÍCULO DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL CON RELACIÓN AL TRABAJO (VALORES, DESARROLLO INTEGRAL, CONOCIMIENTO ENTORNO, CULTURA, COMPETENCIAS, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD...)

En este capítulo se obvia el contenido específico del “Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja” por ser demasiado extenso. Cabe destacar que se realiza una mención especial al desarrollo de valores en el preámbulo, siendo especialmente relevantes para esta materia los artículos 4, 5 y 12.

3.5. COMPETENCIAS CLAVE RELACIONADAS CON EL OBJETIVO DEL TRABAJO

En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, no se habla específicamente de competencias; no obstante, en su anexo se declara que “en esta etapa educativa se sientan los cimientos para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado”.

Centrándonos en el objeto principal del trabajo, las competencias que más se potencian con la implementación de las propuestas planteadas son:

- Competencias sociales y cívicas
- Conciencia y expresiones culturales

4. DESARROLLO

Tal y como se ha planteado, la intención de este trabajo es, por un lado, analizar los programas intergeneracionales y por otro, plantear una propuesta didáctica intergeneracional para mitigar esa desigualdad, especialmente en la educación en valores, que sufren los niños inmigrantes.

4.1. ANÁLISIS DE INICIATIVAS DE DIÁLOGO INTERGENERACIONAL

4.1.1. Proyecto “Mentor” (Asociación OFECUM-Granada)

Merece una mención aparte la existencia de este proyecto, parcialmente inspirado por el de Experience Corps, por ser el más cercano a las ideas y propuestas del presente trabajo. Se trata de una iniciativa en la que los mayores actúan como tutor-mentor de actividades relacionadas con el fomento de la lectura.

4.1.2. *Implantación de un proyecto de Trabajo Social que conjunta personas mayores con jóvenes inmigrantes (Gobierno Vasco)*

Es interesante mencionar esta propuesta, en primer lugar, debido a que se trata de un proyecto intergeneracional entre personas mayores y jóvenes inmigrantes. Concretamente, la propuesta plantea juntar al grupo de tercera edad que viven solos con los jóvenes inmigrantes, que se quedan sin hogar.

4.1.3. Proyecto “La Tierra nos Une” (CEIP Las Gaunas-Logroño)

Se cita este trabajo por ser una iniciativa cercana, en el CEIP Las Gaunas, de Logroño. En este centro público, llevan años colaborando con el Centro de Personas Mayores Sur de Logroño. Se trata de un proyecto de aprendizaje servicio, en el que los niños del colegio colaboran en el cuidado de un huerto junto con las personas mayores del centro.

4.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR DE CHARLAS TEMATIZADAS A CARGO DE PERSONAS MAYORES

4.2.1. *Objetivos de la propuesta*

Atender a la diversidad protegiendo los derechos y compensando las desigualdades sociales de los niños inmigrantes

El grupo social objeto de este estudio es el colectivo de niños inmigrantes, una minoría desfavorecida en algunos aspectos y habitualmente víctima de desigualda-

des sociales, culturales y económicas. Con ello, no solamente se atiende a la diversidad, sino que las iniciativas planteadas en el desarrollo de este trabajo bien podrían ser categorizadas como “educación compensatoria”, o complementaria.

Apuntalar la educación en valores en Educación Infantil

Tal como indica López García-Torres (2011), desde la infancia se inician todos los aprendizajes, incluido el de los valores. La atención prestada a los valores en la etapa de Educación Infantil adquiere una singular importancia por su influencia en el desarrollo posterior de los niños. La inversión de poco esfuerzo y recursos (mediante programas de voluntariado) puede llegar a afectar significativamente, para bien, al desarrollo integral de estos niños pequeños.

¿Hasta qué punto es relevante centrarse en este objetivo? Aunque la pregunta que deberíamos hacernos es: ¿acaso hay educación sin valores?

Favorecer una identidad bicultural

Como señala Rodríguez (2010), cuando se tienen en cuenta las diferencias en valores y prácticas, los niños pueden beneficiarse del aprendizaje de los nuevos sistemas culturales, convirtiéndose así en biculturales, es decir, hijos de una tercera cultura.

El objetivo del presente trabajo es contribuir a la integración de los niños en la que les acoge, sin perder el valor de la cultura, lengua, etc. recibidas en casa; de esta forma, podremos conseguir niños verdaderamente biculturales.

Fomentar el envejecimiento activo en nuestra sociedad

El sector poblacional de más de 65 años va a incrementarse en las próximas décadas. De forma paralela, el aumento de la esperanza de vida, por una mejora de la calidad de esta, es el mejor indicador de la salud de la población.

Un interesante objetivo secundario del trabajo es dotar a nuestros mayores de algunas funciones, que no solamente les proporcione un espacio para el envejecimiento activo, sino que permitan a la sociedad, en conjunto, aprovechar algo más del potencial que tienen estas personas.

Mejorar la cohesión social trabajando hacia una sociedad para todas las edades (sociedad multigeneracional)

Otro propósito es tratar de conseguir que nuestras sociedades sean sitios donde no haya discriminación en función de si pertenecen a un grupo de edad u a otro, donde el envejecimiento no sea un lastre, sino una riqueza a explotar, incrementando la solidaridad intergeneracional a través del fomento de los programas intergeneracionales. Una situación cotidiana de convivencia intergeneracional es lo más cercano al modelo ideal de una sociedad para todas las edades.

Figura 13. Sociedad para todas las edades.



Fuente: Newman y Sánchez (2007).

4.2.2. Descripción de la propuesta

La propuesta consiste en que, de forma periódica, una persona mayor voluntaria, acudiese al centro de enseñanza, para mostrar algún aspecto cultural, social, etc. propio de su niñez o de su vida en general, siempre que el tema a tratar haga a los niños de la generación descubrir algo que no conocen y que era ordinario en las anteriores a las de sus padres, en la región donde conviven. No se trata de una actividad que esté orientada específicamente a un colectivo concreto, como podrían ser los niños inmigrantes. Todos los niños pueden beneficiarse de esta actividad y aprender muchas cosas nuevas sobre las generaciones precedentes, pero aún será mucho mayor el aprovechamiento para estos niños.

En cuanto a los “maestros” que dirigen esta actividad, es que los colegios establezcan vínculos, a través de los Servicios Sociales, con centros que trabajen en el envejecimiento activo de las personas mayores, como, por ejemplo, Centros de Días, Centros de Participación Activa de Personas Mayores, etc.

Según la categorización propuesta por Sánchez y Díaz (2005: 395), esta actividad correspondería al tipo “a”, es decir, los adultos mayores sirven a niños y jóvenes.

4.2.3. Ejemplo de charla – “Descubriendo la Heráldica”

Se plantea el siguiente ejemplo de implementación de la actividad, con el objetivo de mostrar, de una forma amigable, la viabilidad de la iniciativa en un entorno en el que todos estamos familiarizados, como es un aula de Educación Infantil.

En el ejemplo, la persona encargada hablará a los niños sobre la heráldica, los escudos de armas relacionados con cada uno de los apellidos, mostrará a los niños los escudos de sus propios apellidos, así como ejemplos, mediante fo-

tografías, de escudos familiares que solían adornar las casas solariegas, fácil de encontrar aún en los pueblos.

Para terminar, su maestro o maestra repartirá unas láminas con los escudos correspondientes a los apellidos de los niños participantes en la actividad y así podrán colorearlas como más les guste y llevárselas a casa, donde podrán colocarlas, por ejemplo, en la puerta de su habitación a imagen de las casas solariegas. Para solventar la dificultad de realizar esto con apellidos que no sean de origen castellano, el maestro podría componer escudos a partir del significado de los apellidos de cada niño, en tanto que habitualmente todos los apellidos tienen un sentido, o bien proporcionar elementos para que cada niño pueda componer el escudo que más le guste, combinándolos de forma imaginativa. Este taller puede favorecer también la comunicación entre los niños de distintas culturas. Además, el mero diálogo entre el alumnado inmigrante y la persona que imparte la actividad ayudará a la educación en valores de estos niños, dándoles la oportunidad de establecer una comunicación intergeneracional de la que, habitualmente, no disponen.

4.2.4. Beneficios de la actividad

- Todos los niños pueden disfrutar del aprendizaje, con especial aprovechamiento por parte de los inmigrantes.
- Todos están recibiendo una enseñanza valiosa, especialmente en cuanto a la educación en valores, incluso al margen del contenido de la charla, como el respeto por las personas mayores, la valoración de la experiencia y de la generosidad (por el carácter voluntario de la actividad).
- Desde el punto de vista de las personas mayores también ayuda a que se sientan valiosas.
- Es una forma de cerrar el círculo de su relación con el sistema educativo para los mayores, devolviendo parte del valor que obtuvieron de este.

4.2.5. Posibles temáticas alternativas

Se enumeran a continuación algunas alternativas que podrían llevarse a la práctica en otras sesiones dentro de la misma propuesta (mucho más detalladas en el trabajo completo):

- Explicación de juegos tradicionales
- Exposición de juguetes antiguos
- Taller de confección o bordado
- Muestra de ropa antigua variada
- Descripción de cómo se vivía antes de disponer de las comodidades modernas
- Introducción a oficios tradicionales...

4.2.6. Adaptación a la situación actual de pandemia Covid-19

Con motivo de la pandemia de Covid-19 y, siendo especialmente importantes las medidas de seguridad para las personas mayores, se plantea la siguiente adaptación del formato de la actividad. En lugar de realizarse de forma presencial, la actividad se realizaría de manera telemática, donde los alumnos interactuarían con un monitor o proyector al que tengan acceso en su centro, mientras que la persona mayor voluntaria haría lo mismo desde un centro gestionado por la Comunidad. Mediante videoconferencia, este maestro voluntario podrá interactuar con los niños y enseñarles todos aquellos objetos que considere oportunos para dar soporte al tema a impartir.

4.3. PROPUESTAS PROSPECTIVAS

Se plantean aquí una serie de semillas que, con tiempo y dedicación, quizás podrían ser susceptibles de completarse y aplicarse. Si bien quizás no todas sean igual de viables, todas ellas están alineadas con el objetivo general de este trabajo.

4.3.1. Personas mayores como mediadores sociales y culturales

La idea de esta propuesta es asignar a una persona mayor voluntaria a cada familia extranjera que se instale en La Rioja con hijos en edad escolar, para que les ayude a integrarse con la cultura del país y la región. Se concertaría una visita cultural a la ciudad de acogida, en la que la persona mayor, residente en la misma localidad que la familia, mostraría algunos de los lugares más característicos y propios de la localidad. Además, esta primera acogida fomentaría la cohesión social de las familias con su entorno. Una vez completada esta acogida, se le daría a la familia la posibilidad de mantener la vinculación con su persona mayor, que podría introducirles paulatinamente en algunas de las actividades culturales importantes de la zona, como las fiestas locales y regionales.

Según la categorización propuesta por Sánchez y Díaz (2005: 395), esta actividad correspondería al tipo “a”, es decir, los adultos mayores sirven a niños y jóvenes.

4.3.2. Inclusión de una materia de educación intergeneracional al currículo académico

Esta propuesta consiste en la creación de una disciplina curricular basada en la educación intergeneracional, que pudiera convivir con el resto de las materias impartidas en la educación obligatoria. La utilidad de esta medida se sustentaría fundamentalmente en la necesidad de formación en valores. Dicha materia, se impartiría por un maestro sin necesidad de que este tuviera ningún tipo de especialización. Por ejemplo, podría valorar entre las múltiples temáticas que ofrece la Historia y el paso del tiempo, cómo era la vida de los abuelos en su niñez... En

el trabajo/TFG completo se detalla en mucha mayor medida cómo podría llevarse esto a cabo.

No se categoriza esta propuesta en tanto que no es un programa intergeneracional propiamente dicho.

4.3.3. Colaboración de maestros jubilados para aportar un enfoque de educación intergeneracional a las materias de Educación Infantil y Primaria

Esta propuesta consistiría en la participación de un maestro/a que ya no esté en activo, es decir, jubilado, para complementar la enseñanza de cualquier materia del currículo. Daríamos así la oportunidad a los maestros que quieran seguir aportando a la sociedad, a contribuir a un centro de enseñanza de forma completamente voluntaria, ofreciendo a los niños, a su vez, la ocasión de descubrir nuevos enfoques al aprendizaje de sus temarios y, al mismo tiempo, establecer ese diálogo intergeneracional con una persona de la generación de sus abuelos.

Según la categorización propuesta por Sánchez y Díaz (2005: 395), esta actividad correspondería al tipo “a”, es decir, los adultos mayores sirven a niños y jóvenes.

4.3.4. Creación de centros intergeneracionales

En La Rioja, los Centros Jóvenes y de Centros de Participación Activa ofrecen diferentes servicios, actividades, etc. tanto a los jóvenes como a los mayores, respectivamente. Sin embargo, no existen los centros intergeneracionales. Estos son aquellos en los que personas de distintas generaciones (por ejemplo, niños o jóvenes y personas mayores), participan conjuntamente y de forma periódica, tanto en actividades planificadas y estructuradas, como en encuentros informales y espontáneos. Lo que se pretende con la creación de este tipo de centros es facilitar el contacto de distintas generaciones, planteando la existencia de otras formas alternativas a lo arraigado en la sociedad. Dicho de otra forma, ayudar a no solo “co-existir”, sino también a “con-vivir”.

Según la categorización propuesta por Sánchez y Díaz (2005: 395), esta actividad correspondería al tipo “d”, es decir, “los mayores, jóvenes y niños se comprometen juntos y se prestan mutuo servicio en actividades informales que, entre otras, pueden ser de aprendizaje, diversión, ocio o deporte”.

4.4. ANÁLISIS DE INICIATIVAS COMPLEMENTARIAS

Este apartado del trabajo original recoge, por separado, las propuestas cercanas que se han podido encontrar y analizar para cada uno de los colectivos objeto del trabajo, con el fin de estudiar las propuestas existentes y mostrar la escasez de iniciativas que aúnen estos tres elementos (intergeneracionalidad, alumnos inmigrantes

y personas mayores). Por su extensión, en este capítulo únicamente se nombran las iniciativas para evidenciar la escasez de programas intergeneracionales:

- Iniciativas de inclusión para los alumnos extranjeros en La Rioja
 - Guía para Mejorar la Atención al Alumnado Inmigrante (Gobierno de La Rioja, Ayuntamiento de Logroño y CEIP Batalla de Clavijo)
 - Movimiento Por La Paz
 - Proyecto “Yo Acojo” para acoger refugiados.
- Iniciativas de fomento del envejecimiento activo en La Rioja
 - Proyecto EDAD (Gobierno de La Rioja)
 - Programa “Terceros en edad, primeros en reciclar” (Centro de Participación Activa Zona Sur de Logroño)
 - Proyecto “ACTÍVATE” (La Caixa Obra Social)
 - Programa de Envejecimiento Activo en Tudelilla
 - Objetivo de Envejecimiento Activo en la Agenda 2030 del Gobierno de La Rioja

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badenes, N. y López, M.T. (2011). Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en España. *Zerbitzuan*, 49, 107-125. Recuperado de <http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Doble%20dependencia.pdf>
- EAGLE Consortium (2008). *Intergenerational Learning in Europe. Policies, Programmes & Practical Guidance. Final Report. European Commission*. Recuperado de <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf>
- López, R. (2011). Los valores de la Educación Infantil en la Ley de Educación Andaluza y sus implicaciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(4), 83-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3795839>
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M., ...Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- Newman, S. y Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. En M. Sánchez (Dir.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. (pp. 37-68). Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol23_es.pdf

- Orte, C., Vives, M., Pascual, B., Ballester, L. y López, C. (2017). Relaciones intergeneracionales en la escuela: el proyecto Compartir la Infancia. En *XXX Congreso Internacional de Pedagogía Social. Pedagogía Social y Desarrollo Humano* (pp. 124-132). Sevilla: Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/74301>
- Rabelais, F. (1532). *Pantagruel*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/pantagruel-edition-princeps-de-1532/>
- Rodríguez, R.M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2010-13-1-5050&dsID=Documento.pdf>
- Sánchez, M. y Díaz, P. (2005). Los programas intergeneracionales. En S. Pinazo, y M. Sánchez (Dir.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. (pp. 393-430). Madrid: Pearson Prentice Hall. Recuperado de <https://sid-inico.usal.es/documentacion/gerontologia-actualizacion-innovacion-ypropuestas/>

EL OCIO COMO PROMOTOR DE LA AUTOESTIMA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Anna Barquinero, Nuria Codina, José Vicente Pestana
Universitat de Barcelona

Las personas con discapacidad están infrarrepresentadas o estudiadas con poco rigor científico en algunos ámbitos de la investigación del ocio. Este hecho fundamenta el objetivo de poner de manifiesto las relaciones entre ocio y autoestima de las personas con discapacidad, distinguiendo los aspectos metodológicos específicos utilizados con esta población. Tras buscar en las bases de datos WoS y PsycINFO los términos *leisure, recreation, self-esteem* y *disability*, se han analizado 10 artículos que destacan una relación positiva entre la participación en ocio y la autoestima de los discapacitados. Específicamente, indican el tiempo desde el inicio de la participación, la naturaleza individual o grupal de la actividad y la realización de ocio en espacios libres de estigma como factores moduladores de dicha relación. Dentro de las diferentes actividades de ocio estudiadas, destacan las intervenciones específicamente desarrolladas para ciertos tipos específicos de discapacidad. También se ha evidenciado la conveniencia de realizar adaptaciones metodológicas en función de las necesidades y preferencias de la población estudiada, tales como la adaptación horaria, de localización y de formato y también la asistencia durante la recolección de datos. Por último, se recalca la necesidad de realizar más investigación, con mayor rigor científico y más innovadora en este ámbito, ampliando el estudio de poblaciones con discapacidades no físicas y de actividades recreativas no deportivas.

1. INTRODUCCIÓN

El ocio –entendido como contexto, actividad o experiencia– ha demostrado proveer múltiples beneficios a las personas (Freire y Teixeira, 2018), siendo uno de ellos su potencial para mejorar los niveles de autoestima, inclusión social y satisfacción vital de personas con discapacidad (Kim et al., 2016).

No obstante, las oportunidades de participación de las personas con discapacidad son limitadas: éste es el caso, por ejemplo, de los menores con discapacidades físicas, que participan en menor medida en actividades de ocio que sus iguales sin discapacidades y, si lo hacen, las actividades suelen ser pasivas, menos variadas y practicarse dentro de casa (Shikako-Thomas et al., 2008); o las personas con discapacidad intelectual, que a menudo no reciben educación para el uso de su tiempo libre (Duvdevany, 2002) y tienen limitadas sus libertades para elegir actividades, sobre todo si surgen discrepancias con sus cuidadores (Buttimer y Tierney, 2005). También parecen experimentar limitaciones las personas con diagnóstico de esquizofrenia, que suelen practicar ocios pasivos, pero no activos (Eklund et al., 2009).

En una revisión sistemática de Anaby et al. (2013) se identificaron el apoyo de familia y amigos junto con la localización geográfica como principales facilitadores de la participación recreativa de niños y jóvenes con discapacidad; en cambio, las principales barreras para la participación fueron la presencia de actitudes negativas en la comunidad, la accesibilidad física del espacio, los servicios y políticas y la falta de asistencia del personal (en este orden).

Las intervenciones con modelos comunitarios de accesibilidad pueden incrementar las oportunidades de participación recreativa de las personas con discapacidad, al considerar las necesidades de adaptación de manera específica y a todos los niveles, como combatir la desinformación sobre los motivos de falta de participación, establecer relaciones colaborativas entre miembros de la comunidad, eliminar barreras físicas específicas de cada instalación o incluir un mecanismo de control del cumplimiento de dichas medidas (Riley et al., 2008). A nivel empírico, se ha demostrado la eficacia de este tipo de intervención en menores y adolescentes con discapacidad intelectual (Andrews et al., 2015); concretamente, Dillenschneider (2007) ha apuntado que una intervención óptima debería integrar las necesidades de todos los individuos, no exclusivamente las de aquellos con discapacidades.

La exclusión de las personas con discapacidad, además de hallarse en la participación diaria en actividades de ocio, también es observable en su investigación. A pesar de que este campo de estudio ha despertado un interés creciente (Doistua et al., 2020; Lázaro, 2004) por la inclusión de poblaciones minoritarias o discriminadas por factores como la clase social, la raza o el género, las discapacidades siguen sin estar suficientemente representadas en la investigación del ocio (Aitchison, 2009).

En cuanto a la autoestima de los individuos con discapacidad, investigaciones previas han relacionado una autopercepción positiva con la aceptación social, la autonomía, la autoregulación y el empoderamiento; y una autopercepción negativa con el sentirse diferente, la depresión, el prejuicio, la opresión y el aislamiento social (Kim et al., 2016). A menudo, las personas con discapacidad están estigmatizadas y son conscientes de ser percibidas negativamente por el resto de la sociedad, lo que se asocia a niveles de autoestima bajos (Crocker y Mayor, 1989; Paterson et al., 2012).

En síntesis, el colectivo de personas con discapacidad, que se caracteriza por tener niveles de autoestima más bajos que la población normativa, no ha estado suficientemente incluido en el ámbito del ocio –tanto a nivel teórico dentro del ámbito de la investigación como a nivel práctico en la participación diaria en actividades recreativas–. Así, en esta revisión sistemática se compila la información disponible, atendiendo a los siguientes objetivos: explorar si se ha establecido una correlación positiva entre el ocio y la autoestima y los factores que intervienen en esta relación; describir de qué manera se ha medido el ocio y si se han realizado actividades recreativas adaptadas para las personas con discapacidad; y valorar qué las características metodológicas y procedimentales de los estudios, en función del tipo de discapacidad y el tipo de actividad de ocio estudiados.

2. MÉTODO

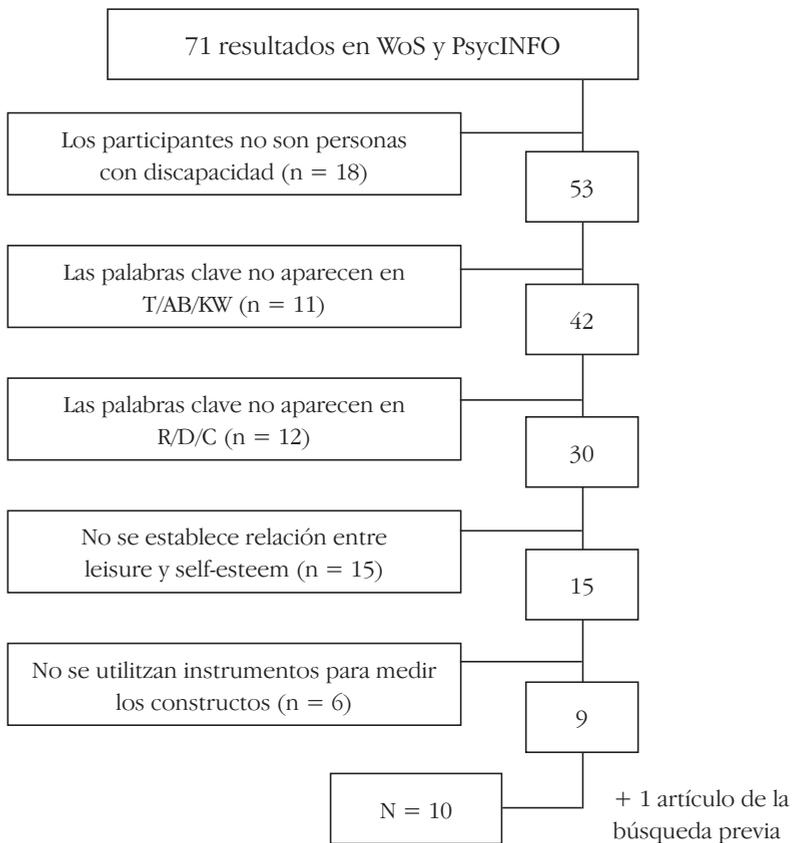
La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en las bases de datos “Core Collection Web of Science (WoS)” y “PsycINFO” en febrero de 2020. La estrategia de búsqueda –limitándose a estudios empíricos publicados en inglés entre los años 1900 y 2019– incluía la combinación de los términos “leisure”, “recreation”, “self-esteem” y “disability”.

Los criterios de inclusión de artículos fueron los siguientes: (1) muestra conformada por personas con un diagnóstico de discapacidad (en su totalidad o en el grupo experimental), excluyendo artículos que trataran poblaciones mixtas o con discapacidades sin especificar; (2) inclusión de los conceptos clave antes destacados (en el título y/o resumen y/o palabras clave del artículo); (3) inclusión de los términos clave en los resultados y/o discusión y/o conclusión del estudio; (4) establecimiento de relaciones entre los conceptos “leisure” o “recreation” y “self-esteem”; y (5) empleo de medidas cuantitativas o cualitativas del ocio y de la autoestima.

3. RESULTADOS

Se identificaron un total de 71 artículos, de los que solamente nueve cumplieron con todos los criterios de inclusión; se incorporó, además, un artículo encontrado en la WoS en una búsqueda previa, que a pesar de no aparecer en los resultados con la estrategia de búsqueda planteada, cumplía todos los criterios establecidos. Así, el número final de artículos incluidos fue de diez. En la Figura 1 se representa detalladamente el procedimiento de selección de los artículos y la información de los artículos en las tablas 1 y 2, tras las referencias.

Figura 1. Flujograma del proceso de selección de artículos para la revisión.
 T = Título, AB = *Abstract* (resumen), KW = *Keywords* (palabras clave),
 R = Resultados, D = Discusión, C = Conclusiones.



Características de la muestra. Cuatro de los estudios trabajan con grupos pequeños ($N \leq 30$) y los otros seis con muestras entre 91 y 790 participantes. El rango de edad de los participantes es muy amplio en todos los estudios, a excepción de uno que trata una población infanto-juvenil y otro que estudia a personas de más de 65 años. En cuanto al género de la muestra, en siete artículos la proporción de hombres y mujeres se sitúa entre el 50/50 y el 70/30, en dos artículos el porcentaje de mujeres es únicamente del 19% y en uno no se especifica el género. Todos los estudios trabajan con población con un tipo concreto de discapacidad (a excepción de un artículo que no lo especifica) variando entre discapacidades físicas (5/10), sensoriales (1/10), intelectuales (1/10), psiquiátricas (1/10) y en veteranos de guerra (1/10).

Programas de intervención adaptados a las discapacidades. Levasseur et al. (2016) han sometido a un grupo de gente mayor con discapacidades variadas al programa APIC (*Personalized citizen assistance for social participation*), el cual tiene el hito de incrementar la participación social de los individuos interviniendo de manera personalizada con sesiones de estimulación donde se realizan actividades sociales y recreativas significativas para ellos. Adecuándose a la población tratada, se empleó una versión del programa adaptada recientemente por los propios autores para personas mayores con discapacidades. Otras intervenciones recreativas específicas para individuos con discapacidad descritas en los artículos incluidos son las competiciones deportivas para veteranos de guerra con discapacidades (Laferrier et al., 2015) y el campamento de verano para niños y jóvenes con diferencias cráneo-faciales, dirigido por un terapeuta recreacional certificado (Devine y Dawson, 2010).

Características metodológicas adecuadas por la población con discapacidades. Varios estudios señalan, en su diseño, estrategias para adecuarse a las necesidades relacionadas con la discapacidad de los participantes. Para la obtención de la muestra, un recurso frecuente es el contacto con organizaciones, escuelas o clínicas dirigidas a la discapacidad de interés. Este es el caso de Nemček (2017), para individuos con sordera o pérdida auditiva, de Levasseur (2016), para personas con discapacidades variadas asistentes a hospitales de día y de Rebane (2019), para pacientes con artritis juvenil idiopática, quienes asistían a tres centros finlandeses de rehabilitación reumatológica.

También se mencionan varias adaptaciones realizadas en el proceso de recogida de datos para adecuarse a las discapacidades tratadas. En primer lugar, Nemček (2017), Devine (2010) y Laferrier (2015) hacen referencia a la asistencia durante el pase de cuestionarios: la presencia de un intérprete de lengua de signos o profesores con dicha formación, la lectura de las preguntas a los niños por parte del director del campamento cuando estos lo solicitaban y la asistencia de los autores de la investigación en la contestación de los test, respectivamente. En segundo lugar, se ha aplicado la acomodación de los horarios, localización y formato de las entrevistas. Los respectivos equipos de los estudios de Coyle et al.

(1994) y Kinney y Coyle (1992) se desplazaron hasta los domicilios de los participantes en horarios convenientes para ellos. En el caso de Kleban y Claye (2015), los participantes son usuarios del mundo virtual *Second Life* y es dentro de esta plataforma donde se les entrevistó. A pesar de que el formato de las entrevistas de mensajería instantánea (por grabación de voz o por escrito) se adaptó a las preferencias de cada participante, los autores recomiendan para futuros estudios emplear el formato de entrevista presencial siempre que sea posible, así como la incorporación de pausas dentro de la entrevista para evitar el cansancio de los participantes.

Descripción del ocio como experiencia y como actividad. Cuatro artículos conceptualizan el ocio como experiencia, variando sus instrumentos de medida entre: ítems de cuestionarios que valoran la satisfacción con el ocio, preguntas sobre la frecuencia de experimentación de sentimientos positivos durante la participación recreativa y la realización de perfiles de ocio de los participantes –con descripciones sobre su implicación, actitudes y dificultades en la participación recreativa. Los seis estudios restantes se refieren al ocio como actividad. Para la medida del constructo, cuatro artículos aplican intervenciones que están conformadas total o parcialmente por actividades de ocio, mientras que los otros tres se guían por las respuestas dadas en entrevistas sobre la participación regular en actividades de ocio.

Las actividades descritas son: recreativas deportivas (2/10), ocio no físicas (1/10), variadas en un campamento de verano (1/10), equitación (1/10) y virtuales *Second Life* (1/10). En tres de estos estudios, las actividades estaban incluidas dentro de programas de intervención específicos para colectivos con discapacidad: en dos casos, en campamentos de verano o competiciones deportivas (uno para niños con diferencias cráneo-faciales y el otro para veteranos de guerra) y, en el tercer estudio, se aplicó una versión adaptada para adultos con discapacidades del programa de intervención APIC (*Personalized citizen assistance for social participation*), programa personalizado para incrementar la participación social de los individuos.

De entre las actividades consideradas, destaca el deporte por su impacto en el bienestar (Laferrier et al., 2010; Nemček, 2017): las personas con discapacidades físicas que participan en actividades deportivas tienen una autoestima significativamente más alta que las que no practican (Scarpa, 2011), los deportes adaptados promueven la calidad de vida y la satisfacción de los adultos con discapacidades (Yazicioglu et al., 2012) y seguir un estilo de vida activo desde una edad temprana puede producir un aumento de la calidad de vida en niños con discapacidades (Groff et al., 2009). Además de estos ejemplos, huelga mencionar las actividades que incorporan caballos por su aumento de la autoestima y la aceptación de sí de los participantes (Bizub et al., 2003; Borioni et al., 2012; Duncan y Allen, 2000). En un solo caso se mencionan actividades recreativas no físicas sin especificar (Rebane et al., 2019).

La participación en actividades artísticas plásticas, musicales y escénicas también promueven la autoestima y las redes relacionales de las personas con discapacidades (Lister et al., 2009). Aun así, en comparación con el ocio de tipo físico, el número de trabajos publicados es reducido. Esta situación contrasta con análisis como los de Creek (2008), quien ha defendido que la creatividad de una persona puede permanecer intacta o, incluso, despertarse después de adquirir una discapacidad y, aunque puede requerir nuevos medios, su expresión facilita la reestructuración de las prioridades y la transformación de la auto-imagen del individuo.

Finalmente, el estudio de Kleban y Claye (2015), centrado en la experiencia de ocio producida por el juego dentro del mundo virtual *Second Life*, pone de manifiesto que este ocio –con adaptaciones a los tiempos demorados de reacción, disponibilidad de movimientos y limitaciones en la comprensión– puede ser accesible y estimulante para las personas con discapacidades intelectuales y físicas –como evidenciaron también Yalon-Chamovitz y Weiss (2008) en un estudio en el que los participantes mantuvieron la adherencia e interés durante las 12 semanas de duración de la intervención.

Relación entre el ocio y la autoestima. Sólo la mitad de los estudios tiene como objetivo principal analizar la relación entre la participación en actividades de ocio y la autoestima (siendo medido este constructo, por regla general, con la escala ampliamente utilizada de Rosenberg, 1965 –sendas revisiones críticas en Codina y Freire, 2020; Pestana et al., 2006). Del resto, dos tienen como tema central de estudio la participación social en actividades de ocio; otros dos, la satisfacción vital de los participantes con discapacidad (estando la satisfacción con las actividades de ocio dentro de esta); y, el estudio restante, la participación en un campamento de verano específico para participantes con discapacidad (i. e., con actividades de ocio en su programa). Los resultados de estos estudios coinciden en destacar la relación positiva entre la participación en actividades de ocio o la satisfacción con estas y la autoestima de los participantes; en particular, dentro de esta relación, dos estudios han detectado factores que la intervienen y pueden modularla.

Así, Laferrier et al. (2015) han relacionado un mayor tiempo desde el inicio de la participación en actividades recreativas con una mayor autoestima en veteranos de guerra con discapacidades. Este hallazgo fue relacionado con la teoría de la erosión de la identidad frente a la renovación de la identidad, sugiriendo que la pérdida inicial de elementos identitarios –con la aparición de la discapacidad– puede verse compensada más adelante con la participación en actividades recreativas, donde se pueden construir nuevos aspectos del “yo” con el paso del tiempo (Laferrier et al., 2015). Además, encontraron que, a diferencia de quienes realizaban únicamente deportes individuales, aquellos que participaban solamente en deportes de equipo (o en una combinación de las dos modalidades) tenían una autoestima significativamente más alta. Estos resultados difieren de los de

otros estudios realizados con población normativa (Laborde et al., 2016) pero se podrían explicar por la importancia de la identidad de grupo en las personas con discapacidad como mecanismo de apoyo (Johnstrone, 2004) y la pertenencia al grupo social de veteranos de guerra con discapacidades, que también comparte una identidad colectiva (Gerber, 2003).

Por su parte, Devine y Dawson (2010) detectaron un aumento de la autoestima en una cohorte de niños y jóvenes con diferencias cráneo-faciales, quienes participaban en un campamento de verano diseñado *ad hoc*; no obstante, se observó un retroceso en la autoestima tras seis semanas de haber vuelto a casa, lo que pudo deberse a que el campamento constituía un espacio donde los participantes no estaban estigmatizados y donde se fortalecía el sentimiento comunitario, facilitando la aceptación social de sus iguales –un elemento predictor importante de la autoestima de los preadolescentes y los adolescentes con o sin discapacidades.

Adicionalmente al impacto del ocio sobre la autoestima de los participantes, se han destacado mejoras funcionales en individuos con discapacidades después de la participación en actividades de ocio: un mejor funcionamiento físico con una mayor participación social y recreativa (Levasseur et al., 2016; Rebane et al., 2019), incrementos en la percepción de control y de igualdad con la población normativa (Kleban y Claye, 2015) y la adquisición de aprendizajes potencialmente útiles para su proceso de recuperación (Bizub et al., 2013).

Otros resultados destacables. Uno de los estudios ha resaltado que factores como el tiempo que transcurre desde el inicio de la participación en actividades de ocio y la participación en deportes de equipo facilitan el aumento de autoestima. En otro caso, se identificó una regresión en las puntuaciones de autoestima seis semanas después de la finalización de la intervención. Finalmente, algunos estudios también han detectado implicaciones de las intervenciones en aspectos relacionados con la discapacidad de los participantes.

De forma independiente a los objetivos planteados por la revisión, se han localizado en varios estudios resultados referentes a las discapacidades de los individuos. Kinney (1992) detectó una menor satisfacción con el ocio en aquellos individuos con discapacidades físicas adquiridas y en aquellos que habían recibido el diagnóstico más recientemente. Contrariamente, el estudio de Coyle et al. (1994) constata no haber detectado una relación entre las mismas variables. Nemček (2017) indica que, independientemente del nivel de actividad de los sujetos con sordera, tienen patrones de puntuación similares en la RSES: en los mismos ítems del test los participantes dan respuestas relativamente más altas o más bajas.

4. CONCLUSIONES

En el estudio del ocio como promotor de la autoestima de personas con discapacidad, el número de publicaciones incluidas en la revisión es relativamente bajo, existiendo pocos estudios que analicen de manera central estas variables. Aún así, que el artículo más antiguo sea de 1992 y otros seis estén publicados en 2015 (o posteriormente) indica que el interés por el tema está en auge: cada vez más estudios empíricos contemplan el ocio como una herramienta terapéutica o de rehabilitación, así como promotor del bienestar de este sector poblacional.

Todos los artículos han coincidido en que el impacto del ocio en la autoestima de personas con discapacidad es positivo, independientemente del tipo de discapacidad o actividad de ocio estudiadas. Además de seguir generando conocimiento en este ámbito a través de la investigación, es importante que se promueva la participación de estos individuos en los diferentes espacios de recreación, destinando recursos a la abolición de barreras físicas y actitudinales para que puedan involucrarse libremente en actividades de ocio significativas para ellos.

Las intervenciones grupales relacionadas con el ocio pueden facilitar la satisfacción con éste y con la calidad de vida de individuos con discapacidad (Daniel y Manigandan, 2005), siendo especialmente efectivas en el aumento de la calidad de vida aquellas actividades recreativas adaptadas y significativas para los individuos con discapacidad que las practican (Shikako-Thomas et al., 2012). Además, las intervenciones recreativas educativas pueden ser un precursor importante para la participación de niños y jóvenes con discapacidad –a través de la adquisición de habilidades de interacción social– o servir de alternativa a otras actividades menos deseables o inaccesibles debido a la discapacidad –con la ampliación del repertorio de actividades de ocio disponible (Kleiber et al., 2011).

Los resultados obtenidos no obliteran las limitaciones de la presente revisión. El hecho de emplear únicamente la palabra “disability”, en la estrategia de búsqueda para hacer referencia a la población de interés, puede haber obstaculizado la detección de artículos que usan sinónimos de la palabra (como por ejemplo *disorder*, *handicap* o *impairment*) o bien contribuciones que mencionan directamente el nombre de la discapacidad estudiada. Del mismo modo, estudios que hablan de actividades de ocio determinadas, pero no mencionan específicamente “leisure” o “recreation” pueden haber pasado desapercibidos por los filtros de búsqueda. Advertir, además, que la búsqueda se realizó en enero de 2020, por el que cabe la posibilidad de que algunos de los artículos publicados a finales del año 2019 todavía no estuvieran disponibles en las bases de datos.

Estas limitaciones no obstan que se hayan podido extraer la información necesaria relativa a aspectos a considerar para futuras investigaciones en el tema. Por un lado, hay que hacer más estudios con muestras grandes y mayor potencia estadística. Por otro lado, hay que remarcar la importancia de realizar adaptacio-

nes específicas para la población estudiada en el diseño experimental, por ejemplo: ofreciendo asistencia durante la obtención de datos, así como la adaptación –horaria, de formato, de localización de las citas– a las necesidades y preferencias de los participantes. También deberían fomentarse las intervenciones relacionadas con el ocio que proporcionen herramientas educativas a diferentes colectivos con discapacidades. Por último, habría que dirigir más investigación a discapacidades de tipología no física –como intelectuales, psiquiátricas, o sensoriales– así como estudiar en más medida la participación en actividades recreativas no deportivas, como podría ser el caso de la realidad virtual o la expresión artística en sus múltiples formas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, C. (2009). Exclusive discourses: leisure studies and disability. *Leisure Studies*, 28(4), 375-386. <https://doi.org/10.1080/02614360903125096>
- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., Di Rezze, B., Forhan, M., Di Giacomo, A. y Law, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 35(19), 1589-1598. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.748840>
- Andrews, J., Falkmer, M. y Girdler, S. (2015). Community participation interventions for children and adolescents with a neurodevelopmental intellectual disability: a systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 37(10), 825-833. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.944625>
- Bizub, A.L., Joy, A. y Davidson, L. (2003). Demonstrating the benefits of horseback riding for individuals with psychiatric disability. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(4), 377-384. <https://doi.org/10.2975/26.2003.377.384>
- Borioni, N., Marinaro, P., Celestini, S., Del Sole, F., Magro, R., Zoppi, D., Mattei, F., ... Bonassi, S. (2012). Effect of equestrian therapy and onotherapy in physical and psycho-social performances of adults with intellectual disability: a preliminary study of evaluation tools based on the ICF classification. *Disability & Rehabilitation*, 34(4), 279-287. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.605919>
- Buttimer, J. y Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(1), 25-42. <https://doi.org/10.1177/174462950505049728>
- Codina, N. y Freire, T. (2020) Imbalances in the Study of the Relationship between Leisure and Self-Esteem: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5555. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155555>

- Coyle, C.P., Lesnikemas, S. y Kinney, W.B. (1994). Predicting life satisfaction among adults with spinal-chord injuries. *Rehabilitation Psychology*, 39(2), 95-112. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.39.2.95>
- Creek, J. (2008). Creative leisure opportunities. *NeuroRehabilitation*, 23, 299-304. <https://doi.org/10.3233/NRE-2008-23402>
- Crocker, J. y Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-630.
- Daniel, A. y Manigandan, C. (2005). Efficacy of leisure intervention groups and their impact on quality of life among people with spinal cord injury. *International Journal of Rehabilitation Research*, 28, 43-48. <https://doi.org/10.1097/00004356-200503000-00006>
- Devine, M.A. y Dawson, S. (2010). The effect of a residential camp experience on self-esteem and social acceptance of youth with craniofacial differences. *Therapeutic Recreation Journal*, 44(2), 105-120. <https://doi.org/10.1037/t01038-000>
- Dillenschneider, C. (2007). Integrating persons with impairments and disabilities into standard outdoor adventure education programs. *Journal of Experiential Education*, 30, 70-83.
- Doistua, J., Lazcano, I. y Madariaga, A. (2020). Self-Managed Leisure, Satisfaction, and Benefits Perceived by Disabled Youth in Northern Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 716. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00716>
- Duncan, S.L. y Allen, K. (2000). Service animals and their roles in enhancing independence, quality of life, and employment for people with disabilities. En A. Fine (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (pp. 303-323). Academic Press
- Duvdevany, I. (2002). Self-concept and adaptive behaviour of people with intellectual disability in integrated and segregated recreation activities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 419-429. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00415.x>
- Eklund, M., Leufstadius, C. y Bejerholm, U. (2009). Time use among people with psychiatric disabilities: Implications for practice. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 32(3), 177-191. <https://doi.org/10.2975/32.3.2009.177.191>
- Freire, T. y Teixeira, A. (2018). The influence of leisure attitudes and leisure satisfaction on adolescents' positive functioning: The role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 9, 1349. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01349>
- Gerber, D.A. (2003). Disabled veterans, the state, and the experience of disability in western societies, 1914-1950. *Journal of Social History*, 36(4), 899-916. <https://doi.org/10.1353/jsh.2003.0095>

- Groff, D.G., Lundberg, N.R. y Zabriskie, R.B. (2009). Influence of adapted sport on quality of life: Perceptions of athletes with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 31(4), 318-326. <https://doi.org/10.1080/09638280801976233>
- Johnstrone, C.J. (2004). Disability and identity: Personal constructions and formalized supports. *Disability Studies Quarterly*, 24(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v24i4.880>
- Kim, J., Roh, E.Y., Kim, G. e Irwin, L. (2016). Understanding the relationships between leisure satisfaction, self-esteem, family satisfaction, and life satisfaction among Korean individuals with intellectual disability. *Therapeutic Recreation Journal*, 1(4), 265-276. <https://doi.org/10.18666/TRJ-2016-V50-I4-6948>
- Kinney, W.B. y Coyle, C.P. (1992). Predicting life satisfaction among adults with physical disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 73(9), 863-869.
- Kleban, C. y Claye, L.K. (2015). Psychosocial impacts of engaging in Second Life for individuals with physical disabilities. *Computers in Human Behavior*, 45, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.004>
- Kleiber, D.A., Walker, G.J. y Mannell, R.C. (2011). *A social psychology of leisure: Second Edition*. Venture Publishing, Inc.
- Laborde, S., Guillén, F. y Mosley, E. (2016). Positive personality-trait-like individual differences in athletes from individual and team sports and in non-athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 9-13. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.05.009>
- Lafferrier, J.Z., Teodorski, E. y Cooper, R.A. (2015). Investigation of the impact of sports, exercise, and recreation participation on psychosocial outcomes in a population of veterans with disabilities: a cross-sectional study. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94(12), 1026-1034. <https://doi.org/10.1097/PHM.0000000000000263>
- Lázaro, Y. (Ed.) (2004). *Ocio, inclusión y discapacidad*. Universidad de Deusto.
- Levasseur, M., Lefebvre, H., Levert, M. J., Lacasse-Bédard, J., Desrosiers, J., Therriault, P.Y., Tourigny, A., ... Carbonneau, H. (2016). Personalized citizen assistance for social participation (APIC): A promising intervention for increasing mobility, accomplishment of social activities and frequency of leisure activities in older adults having disabilities. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 64, 96-102. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2016.01.001>
- Lister, S., Tanguay, D., Snow, S. y D'Amico, M. (2009). Development of a creative arts therapies center for people with developmental disabilities. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 26(1), 34-37. <https://doi.org/10.1080/07421656.2009.10129316>

- Nemček, D. (2017). Self-esteem analyses in people who are deaf or hard of hearing: a comparison between active and inactive individuals. *Physical Activity Review*, 5, 95-104. <https://doi.org/10.16926/par.2017.05.14>
- Paterson, L., McKenzie, K. y Lindsay, B. (2012). Stigma, social comparison and self-esteem in adults with and intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 25, 166-176. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00651.x>
- Pestana, J.V., Codina, N. y Rosich, M. (2006). Què opinen els nens de l'Escala Rosenberg. En F. Casas, C. Figuer y M. González (Eds.), *Infants, drets dels infants i la seva qualitat de vida. Algunes aportacions des de la recerca psicològica a Catalunya* (pp. 69-86). Documenta Universitaria.
- Rebane, K., Ristolainen, L., Relas, H., Orenius, T., Kautiainen, H., Luosujärvi, R., Aalto, K. y Säilä, H. (2019). Disability and health-related quality of life are associated with restricted social participation in young adults with juvenile idiopathic arthritis. *Scandinavian Journal of Rheumatology*, 48, 105-113. <https://doi.org/10.1080/03009742.2018.1493140>
- Riley, B.B., Rimmer, J.H., Wang, E. y Schiller, W.J. (2008). A conceptual framework for improving the accessibility of fitness and recreation facilities for people with disabilities. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 158-168. <https://doi.org/10.1123/jpah.5.1.158>
- Scarpa, S. (2011). Physical self-concept and self-esteem in adolescents and young adults with and without physical disability: The role of sports participation. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 38-53. <https://doi.org/10.5507/euj.2011.003>
- Shikako-Thomas, K., Majnemer, A., Law, M. y Lach, L. (2008). Determinants of participation in leisure activities in children and youth with cerebral palsy: Systematic review. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 28(2), 155-169. <https://doi.org/10.1080/01942630802031834>
- Shikako-Thomas, K., Dahan-Oliel, N., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Rosenbaum, P., Poulin, C. y Majnemer, A. (2012). Play and be happy? Leisure participation and quality of life in school-aged children with cerebral palsy. *International Journal of Pediatrics*, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2012/387280>
- Yalon-Chamovitz, S. y Weiss, P. L. (2008). Virtual reality as a leisure activity for young adults with physical and intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 273-287. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.004>
- Yazicioglu, K., Yavuz, F., Goktepe, A.S. y Tan, A.K. (2012). Influence of adapted sports on quality of life and life satisfaction in sport participants and non-sport participants with physical disabilities. *Disability and Health Journal*, 5, 249-253. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2012.05.003>

Tabla 1. Aspectos metodológicos de los estudios incluidos en la revisión.

Primer autor y año	Muestra	Actividades realizadas y medida del ocio	Medida de la autoestima	Adaptaciones realizadas
Bizub et al. (2003)	N = 5 Edad: 24-26 Mujeres: 40% Discapacidades: Psiquiátricas	Programa terapéutico recreativo de equitación	Entrevista semiestructurada sobre la experiencia vivida	
Coyle et al. (1994)	N = 91 Edad: 18-50 Mujeres: 19% Discapacidad: Lesiones medulares	Cuestionario de satisfacción con la cantidad de tiempo de ocio disponible y frecuencia de experimentación de sentimientos positivos.	Escala de autoestima de Rosenberg	Aplicación del cuestionario en el domicilio, hora convenida
Devine et al. (2010)	N = 31 Edad: 9-18 Mujeres: 61% Discapacidad: Diferencias craneofaciales	Participación en un campamento, niños y jóvenes con diferencias craneofaciales, actividades de ocio variadas	Escala de autoestima de Rosenberg	Pase de cuestionarios con el director del campamento, quien leía los ítems si los participantes que lo solicitaban
Kim et al. (2016)	N = 189 Edad: 15-75 Mujeres: 42% Discapacidades: Intelectuales	Cuestionario <i>Panel Survey of Employment for the Disabled in Korea</i> (PSED) con un ítem de satisfacción con las actividades de ocio.	Escala de autoestima de Rosenberg	
Kinney et al. (1992)	N = 790 Edad: 18-55 Mujeres: 51% Discapacidades: Físicas	Cuestionarios sobre la calidad de vida con ítems de satisfacción con el ocio.	Escala de autoestima de Rosenberg	Aplicación del cuestionario en el domicilio, hora convenida

EL OCIO COMO PROMOTOR DE LA AUTOESTIMA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Primer autor y año	Muestra	Actividades realizadas y medida del ocio	Medida de la autoestima	Adaptaciones realizadas
Kleban et al. (2015)	N = 5 Edad: 38-75 Mujeres: 40% Discapacidades: Físicas	Participación en el mundo virtual <i>Second Life</i> y entrevista semiestructurada <i>online</i> sobre experiencias y sentimientos positivos experimentados	Entrevista semiestructurada <i>online</i> sobre experiencias y sentimientos positivos experimentados	Acomodación del formato de las entrevistas <i>online</i> a las preferencias de los participantes
Laferrier et al. (2015)	N = 220 Edad: 24-62 Mujeres: 19% Discapacidades: Variadas	Participación en campamentos o competiciones deportivas para veteranos de guerra	Escala de autoestima de Rosenberg	Asistencia de los investigadores durante el pase de cuestionarios
Levasseur et al. (2016)	N = 16 Edad: 66-91 Mujeres: 69% Discapacidad: No especificada	Cuestionario del perfil de ocio (implicación y actitudes) y dificultades.	Cuestionario de calidad de vida y entrevista semiestructurada	Muestra obtenida a través del contacto con pacientes de un hospital de día
Nemček (2017)	N = 117 Edad: 15-60+ Mujeres: 55% Discapacidad: Sordera o pérdida auditiva	Participación en actividades deportivas dos o más veces por semana	Escala de autoestima de Rosenberg	Muestra obtenida a través de escuelas y clínicas especializadas. Asistencia durante el pase del cuestionario
Rebane et al. (2019)	N = 195 Edad: 18-30 Mujeres: % No especificado Discapacidad: Artritis Juvenil Idiopática (JIA)	Cuestionario de participación en actividades de ocio no físicas e interferencia de la discapacidad en estas	Escala de autoestima de Rosenberg	Muestra obtenida a través del contacto con pacientes asistentes a centros de rehabilitación reumatológica

Tabla 2. Resultados de los estudios incluidos en la revisión.

Primer autor y año	Relación ocio-autoestima	Implicaciones para la discapacidad
Bizub et al. (2003)	Una de las participantes asegura (entrevista) que su autoestima aumentó tras el programa terapéutico de montar a caballo	Los participantes reconocieron que los aprendizajes a partir de su participación en el programa
Coyle et al. (1994)	Correlación entre la satisfacción con el ocio y la autoestima	No se encontraron relaciones entre la satisfacción con el ocio y la satisfacción vital y el tipo, severidad o tiempo desde el diagnóstico de la discapacidad
Devine et al. (2010)	Aumento de la autoestima tras participar en los campamentos para jóvenes con diferencias craneofaciales. Estas puntuaciones no se mantuvieron 6 semanas después.	Los campamentos constituían un espacio aislado de estigma social entorno a las discapacidades. El cambio no se mantuvo al regresar a casa y a sus actividades de ocio habituales. Esto podría explicar la regresión de las puntuaciones de autoestima a las 6 semanas de volver del campamento
Kim et al. (2016)	Correlación entre satisfacción con el ocio y autoestima.	
Kinney et al. (1992)	Correlación moderada entre satisfacción con el ocio y autoestima	Los individuos con discapacidad adquirida y aquellos que habían recibido el diagnóstico más recientemente mostraban menor satisfacción con el ocio
Kleban et al. (2015)	Algunos participantes perciben un incremento en la autoestima a partir de su participación en <i>Second Life</i>	La participación en <i>Second Life</i> proporcionó control sobre la representación de uno mismo dentro de este mundo y la percepción de igualdad con otros usuarios sin discapacidad
Laferrier et al. (2015)	Correlación positiva entre la participación en deportes recreativos la autoestima de los veteranos de guerra con discapacidad. El tiempo que se lleva participando y los deportes de equipo puntúan más alto.	
Levasseur et al. (2016)	El programa APIC (<i>Personalized citizen assistance for social participation</i>) incrementa la autoestima y la frecuencia de participación en ocio	La autonomía funcional y movilidad de los adultos también mejoró después de la implementación del programa APIC

EL OCIO COMO PROMOTOR DE LA AUTOESTIMA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Primer autor y año	Relación ocio-autoestima	Implicaciones para la discapacidad
Nemček (2017)	La actividad física dos o más veces por semana aumenta significativamente la autoestima.	Independientemente de si son individuos activos o inactivos, todos los sujetos con problemas auditivos puntúan relativamente más alto y más bajo en los mismos ítems de la escala de autoestima de Rosenberg
Rebane et al. (2019)	La participación social restringida comporta menos participación en actividades de ocio, más perturbaciones durante su realización y autoestima más baja	

OCIO COMO MEJORA DE LAS FACULTADES COGNITIVAS, MOTORAS Y SOCIALES EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

Rosa Goig Martínez, Sandra Ávila Otero, Isabel Martínez Sánchez
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Se analiza el potencial del ocio como herramienta para mejorar las facultades cognitivas, motoras y sociales en personas con discapacidad intelectual. El ocio, considerado un derecho universal, tiene que ser accesible para todos los individuos, por lo que se debe generar conciencia en torno a sus beneficios. La implementación de propuestas de actividades de ocio para personas con discapacidad intelectual todavía requiere de muchos esfuerzos con el objetivo de ofrecer propuestas diversificadas que se ajusten a las expectativas e intereses de este colectivo, que puede mejorar, entre otras dimensiones, su capacidad de aprendizaje, su nivel de atención o sus destrezas motrices. Se diseña e implementa un proyecto de ocio inclusivo consistente en 13 sesiones de hora y media. A la luz de los hallazgos obtenidos, se destaca en primer lugar la diversidad de las personas con discapacidad intelectual, que tienen preferencias variadas en cuanto a las actividades a realizar.

1. INTRODUCCIÓN

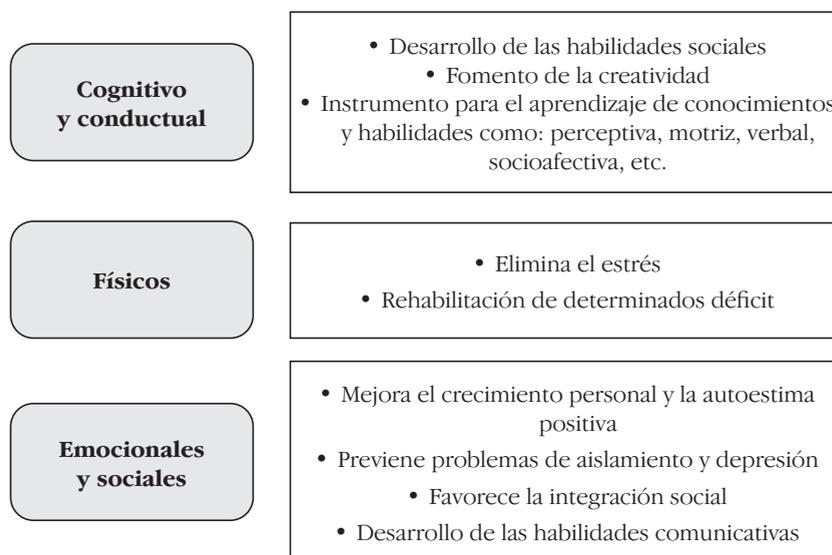
El concepto de discapacidad ha evolucionado a lo largo del tiempo y se ha delimitado tanto a nivel legislativo como sociosanitario. En la actualidad, la discapacidad es un constructo en progresión que, en lugar de definirse desde un prisma centrado en las necesidades de este colectivo se vincula a un conjunto de barreras a erradicar a fin de que estos individuos puedan trazar su plan de vida, ejerciendo con plena igualdad de oportunidades todos sus derechos sociales, erradicando cualquier fuente de discriminación (Maldonado y Jorge, 2013). En consecuencia, el tratamiento de la discapacidad se conecta a tres conceptos esen-

ciales: inclusión social, independencia y autodeterminación, que son los pilares sobre los que se establece la igualdad que demanda este colectivo.

Para su socialización, las personas con discapacidad requieren desarrollar sus habilidades sociales y comunicativas, que son imprescindibles en la interacción con los demás (Ladrón de Guevara, 2017). En consecuencia, desde la animación sociocultural debe promoverse el desarrollo de la escucha activa, el asertividad, el respeto, la regulación emocional y la empatía, entre otras dimensiones que permiten establecer una relación interpersonal efectiva. Los profesionales de la animación sociocultural pueden promover mediante diversas técnicas la adquisición de las destrezas necesarias para la interacción, entre las que se destaca la motivación al individuo para que participen en intercambios comunicativos y la práctica específica con consejos y herramientas que ayuden a conducir las conversaciones. El desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas constituye una premisa para la participación en propuestas de ocio inclusivo, en tanto que las actividades de tiempo libre implican la relación social y la expansión de habilidades mediante la integración en un colectivo del individuo.

Las actividades de ocio permiten la obtención de un conjunto de beneficios que inciden sobre las esferas cognitivo y conductual, física y socioemocional del individuo con discapacidad. Los beneficios se resumen en la Figura 1.

Figura 1. Beneficios Ocio y Tiempo Libre.



Fuente: Trilla (2005).

Tal y como se resume en la Figura 1, el ocio se relaciona con un conjunto de beneficios que repercuten sobre el bienestar integral del individuo, para cuya obtención es imprescindible que la actividad reúna ciertos requisitos, dentro de los que se destaca la participación en un contexto inclusivo en el que las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho a integrarse. Las actividades de ocio son muy variadas y, dentro de las posibilidades existentes, las lúdicas en particular permiten desarrollar un conjunto de beneficios más específicos que se recopilan en la Tabla 1.

Tabla 1. Beneficios del juego en personas con discapacidad.

Beneficios	
A nivel cognitivo	Desarrollo de la atención, la memoria y la percepción. Capacidad de síntesis, asociación, abstracción, simbolismo, planificación y resolución de problemas.
A nivel motor	Proporciona posibilidades de movimiento, manipulación y exploración con el entorno.
A nivel afectivo-emocional	Mejora el autoconcepto y aceptación de los demás.
A nivel comunicativo y lingüístico	Se fomenta la intención comunicativa mediante un lenguaje funcional.
A nivel social	Mejora las relaciones sociales con sus compañeros y aprende a seguir unas normas.

Fuente: Elaboración propia.

En individuos con discapacidad intelectual, la participación en actividades lúdicas es positiva porque favorece la comprensión de situaciones en entornos flexibles dentro de los que se promueve la espontaneidad.

En cuanto a las actividades de expresión artística, los estudios han demostrado que favorecen la expresividad del individuo, en tanto que ofrecen nuevas formas para que la persona analice de forma introspectiva sus emociones y pensamientos, comunicándose con el entorno mediante la creatividad. Dentro de las actividades artística se identifican el teatro (Eizaguirre, 2009), la pintura (Arias, 2017) o la musicoterapia (Gento, 2012), entre otras. Cada una de estas actividades presenta un potencial propio para desarrollar en el individuo la creatividad y promueven un entorno en el que establecer relaciones significativas.

Por otro lado, las actividades de carácter físico, como las deportivas (Asún, 2016), contribuyen a la inclusión social además de favorecer, aunque no en exclu-

siva, el desarrollo psicomotor y la coordinación. Conjuntamente, los talleres de cocina o educación ambiental (Santos, Bálaez, Soler, Llopiz, y Marín, 2013) favorecen el conocimiento del entorno y la asimilación de procesos causales, además de contribuir a la autonomía personal mediante la oportunidad de la que dispone el individuo para tomar decisiones. En último lugar, se ha de mencionar que las TIC como herramienta permiten realizar adaptaciones sobre las propuestas de ocio, mejorando su accesibilidad o complementando ciertos procesos (por ejemplo, como herramienta de comunicación), además de ofrecer la posibilidad de desarrollar actividades basadas en su utilización (Arrieta, 2019). La selección de las actividades que integran la propuesta tendrá que realizarse considerando los intereses y preferencias del grupo, tal y como se verá más adelante.

2. ESTUDIOS PREVIOS

En los últimos años se ha documentado un interés creciente en la investigación académica en torno a los efectos de las actividades de ocio, promovidas desde la animación sociocultural, que se dirigen a personas con discapacidad. Entre estos estudios se destaca el de Vicente Calderón (2015) en el que se describen las características que han de reunir las propuestas de ocio destinadas a personas con discapacidad intelectual, o la de Sevilla (2012), consistente en un plan dirigido a desarrollar actividades de ocio inclusivas. En línea con este último, destaca el estudio de Ruiloba (2014), en que se subraya la importancia de la equidad en el acceso a las actividades de ocio en individuos con discapacidad intelectual.

3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

El proyecto se ha planificado para llevarse a cabo en el Centro de Discapacidad “Sierra de Loja”, situado en el municipio de Loja, en la provincia de Granada. El nivel socioeconómico de esta población es medio-bajo, debido a que la ocupación mayoritaria es la agricultura y se trata de un sector estacional. El centro cuenta con 95 plazas y se divide en tres áreas: residencia gravemente afectados (RGA), centro ocupacional y residencia de hombres y mujeres. Los usuarios a los que se destina la propuesta tienen edades comprendidas entre los 40 y 50 años, conformándose un grupo para la intervención de 14 individuos (8 hombres y 6 mujeres). Los integrantes de la intervención son muy participativos y trabajadores, lo que genera un clima muy positivo para la implementación del proyecto.

4. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO

4.1. PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS

El proyecto se diseña con la finalidad de mejorar las facultades cognitivas, sociales y participativas del grupo, promoviendo su inclusión a través del ocio. Entre las actividades que se conciben se integran propuestas deportivas, de expresión artística, un taller de cocina, actividades basadas en el uso de las TIC, juegos cooperativos y educación ambiental.

Los objetivos que se han planteado son los siguientes:

Objetivo general

- Estimular las capacidades cognitivas, motoras y sociales en personas con discapacidad a través de actividades de ocio y tiempo libre.

Objetivos específicos

- Desarrollar las habilidades comunicativas y sociales, así como la psicomotricidad y las emociones positivas mediante la participación de actividades de ocio.
- Adquirir una autoestima positiva y promover la autonomía personal de los participantes.
- Promover la participación y la cooperación en el grupo.
- Flexibilizar las actividades para que sean accesibles a todos los usuarios.

4.2. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

El enfoque desde el que se diseña el proyecto es esencialmente cooperativo, metodología desde la que se integra a los participantes en un grupo dentro del que pueden poner en práctica sus habilidades comunicativas y sociales mediante la interacción. Con este enfoque, se pretende incentivar en el individuo la expansión de sus habilidades a partir de la relación con el grupo, siendo imprescindible la comunicación con los demás para alcanzar los objetivos de cada actividad. Las competencias que se ven involucradas en la propuesta son las siguientes (véase Tabla 2).

Tabla 2. Competencias para desarrollar con la intervención educativa.

Competencias
Competencia comunicativa y de expresión personal
Competencia de autonomía personal
Competencia en trabajo en equipo
Competencia emocional
Competencia hacia el respeto y la pluralidad
Competencia social y ciudadana
Competencia física y deportiva
Competencia en el ocio y el tiempo libre
Competencia motivacional
Competencia participativa

Fuente: Elaboración propia.

El proyecto se lleva a cabo durante 13 sesiones de una hora y media de duración, siguiendo el cronograma siguiente.

Figura 2. Cronograma de actividades.

MESES	FEBRERO				MARZO				ABRIL				
DÍAS	5	12	19	26	4	11	18	25	1	8	15	22	29
ACTIVIDADES	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13
“Lluvia de ideas”													
Teatro													
Baloncesto													
Música													
Tics													
Natación													
Jardinería													
Cocina													
Pintura													
Atletismo													
Juegos recreativos													

Fuente: Elaboración propia.

Se reflejan seguidamente las sesiones que componen el programa.

Sesión 1

Se presentará el proyecto y se indagará en torno a las preferencias sobre las actividades a incluir mediante la técnica de la “Lluvia de ideas”. A partir de estas ideas se elaborará la propuesta.

Sesión 2

Se trabajará en un taller de teatro, con diferentes juegos de roles en los que los individuos puedan contribuir al desarrollo de su creatividad y comunicarse con los demás. Los juegos previstos son los siguientes:

“Las esquinas de las emociones”

Los usuarios se dividirán en cuatro equipos y cada equipo tiene que posicionarse en una esquina del aula/taller. La monitora le asignará al azar a cada grupo una emoción (enfadado, feliz, asustado, sorprendido) y representarán frases desde dicha emoción.

“El círculo de los personajes”

La monitora dibujará un gran círculo en el suelo, en el cual los usuarios tienen que posicionarse en él de forma que todos se puedan visualizar. La monitora repartirá un personaje a cada usuario (princesas, príncipes, caballeros, campesinos, etc.). Una vez que todos los usuarios dispongan de sus personajes deberán pensar una frase característica de su personaje y memorizarla. Por último, todos los usuarios deben de posicionarse sobre el círculo y la monitora explicará las reglas del juego. El juego se basará en pasarse una pelota entre los participantes del juego y cuando la monitora diga “Stop” el usuario que disponga de la pelota entre sus manos deberá recitar la frase característica de su personaje. Esta actuación se repetirá varias veces, de forma que todos los participantes puedan expresar las frases de sus personajes.

Sesión 3

Se trabajarán los “Juegos recreativos”, para lo que se han seleccionado dos:

“El sombrero loco”

Se pedirá a los usuarios que se distribuyan en forma de círculo mirando hacia el centro. La monitora les explicará que para la realización de este juego disponemos de un sombrero loco y que la persona que lo reciba deberá de realizar unos movimientos y gestos característicos. Los demás compañeros sin embargo realizarán todos los movimientos contrarios al sombrero loco. En un primer lugar, comienza la monitora y hace cerrar los ojos a todos los participantes y coloca el sombrero sobre uno de los usuarios. Una vez realizados los gestos será éste el que ponga el sombrero ahora a sus compañeros. El sombrero irá rotando de forma que todos los usuarios participen en el juego.

“Mi globo no se toca”

Necesitaremos un globo y un trocito de lana, de forma que cada integrante del grupo tendrá que atarse el globo a su tobillo con un trozo de lana. Todos los usuarios se distribuirán por todo el taller y deberán de ser lo más hábiles posibles, de forma que tendrán que intentar explotar el globo de los compañeros, pero evitar que exploten el suyo propio. El ganador de este juego será la persona que una vez explotados todos los globos del grupo conserve el suyo sin explotar. A través de este juego desarrollan las habilidades motrices, cognitivas, sociales y un gran principio de autoestima y diversión.

Sesión 4

Se realiza una actividad deportiva de “Baloncesto”. En primer lugar, se explican las reglas del juego y se crean dos equipos, que jugarán un partido tras haberse practicado previamente con tiros a canasta y juegos de calentamiento.

Sesión 5

Se practicará con un taller de musicoterapia, empleando la música como vehículo para la expresión, la comunicación y la participación. Se realizan dos juegos:

“El mar”

Los usuarios se dispondrán en círculo alrededor de un paracaídas (Tela circular con colores). La monitora simulará que el paracaídas es como las olas del mar y que se moverá de acuerdo con sonidos fuertes o débiles. Por tanto, la monitora pondrá unas piezas musicales con diferentes ritmos y tienen que mover la tela de acuerdo con el ritmo que presente la música, si la música es lenta la tela del paracaídas se moverá lentamente, por lo contrario, si suena rápida se moverá más rápidamente. Cuando finalice cada canción todos los usuarios deberán colocarse debajo del paracaídas. Esta actividad se repetirá tantas veces como piezas de música se dispongan y se realizará un breve descanso de cinco minutos a mitad de la actividad.

“Esta es mi orquesta”

Los usuarios se dispondrán en gran grupo y el objetivo que se persigue es crear entre todos los participantes una obra musical con instrumentos de percusión. Para ello cada uno de ellos dispondrá de una serie de instrumentos (platillos, triángulos, tambores, maracas, xilófono, pandereta, etc.) La monitora explicará cómo se utiliza cada uno de los instrumentos y realizarán unas pruebas de forma que practiquen con cada uno de los instrumentos que les ha tocado. Por último, para finalizar la actividad se va a realizar una breve obra musical con todos los instrumentos de percusión, cada instrumento sonará de acuerdo con las indicaciones de la monitora.

Sesión 6

Se practica con los siguientes “Juegos recreativos”:

“Nico y el robot”

La monitora elegirá a un participante que será el robot y a otro que será Nico, el cual tiene que adivinar los movimientos. El juego consiste en que los compañeros tienen que colocar al robot con un movimiento y el otro usuario (Nico) tiene que observar en qué posición se ha quedado, posteriormente tiene que abandonar el grupo momentáneamente mientras los compañeros tienen que modificar un movimiento del robot. El movimiento, el cual se ha modificado, tiene que ser adivinado por el otro usuario. Esta acción se repetirá de forma que todos los usuarios participen en el desarrollo de esta actividad.

“Tierra y agua”

Delimitaremos el espacio en dos con una cuerda. En un lado de la cuerda será “Agua” y al otro lado será “tierra”. Los usuarios tendrán que ir pasando de un sitio a otro con un solo movimiento según las directrices de la monitora. Si la monitora dice “Agua” todos los participantes tienen que cambiar su posición hacia donde esté delimitada la parte de agua, así mismo con tierra. Los usuarios dispondrán de tres oportunidades en las que podrán equivocarse, pero una vez agotadas serán eliminados del juego. El ganador de este juego será aquella persona que se quede sin ser eliminado en el campo de juego.

Sesión 7

Se realizará una visita al centro cívico de Loja “Adolfo Suarez” donde van a recibir unas clases prácticas sobre el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Se realizarán juegos pedagógicos que permitirán el desarrollo de la competencia digital.

Sesión 8

Se va a realizar la actividad deportiva de “Natación” en la piscina de Loja. La impartirán profesionales y consistirá en un calentamiento previo y en ejercicios de Aquagym.

Sesión 9

Se realizará un taller de medio ambiente y sensibilización sobre los problemas ambientales, planteándose un debate con los usuarios. Además, se realizará una ruta por el entorno.

Sesión 10

Se trabajará con un taller de cocina, consistente en realizar unas galletas decoradas. Los usuarios realizarán la receta de unas galletas con ayuda del personal de cocina y las decorarán para compartirlas posteriormente con los usuarios del centro.

Sesión 11

Se trabaja de nuevo con “Juegos recreativos” con la finalidad de fomentar la comunicación, el trabajo en grupo y aumentar la motivación de los participantes. Los juegos son:

“Concurso de las palabras”

Los usuarios se van a disponer en parejas, se situarán enfrente uno del otro. En este juego la monitora dirá una letra que será escrita en la pizarra para su correcta identificación y empezará una pareja, tendrá que decir todas las palabras que sabe con esa letra. Cada pareja dispondrá de un tiempo, cuando el tiempo acabe pasará a la pareja de al lado. En este juego ganará la pareja que más palabras haya contabilizado la monitora durante el periodo de tiempo concretado. En caso de que nos encontremos con algunas parejas empatadas se procederá a la realización de un desempate. El desempate consistirá en pronunciar tantas palabras se pueda de acuerdo con la inicial que la monitora proponga, en el desempate no existe tiempo y por tanto el ganador será la pareja que más palabras contabilice.

“¿Quién es?”

Se sentarán en círculo. A un usuario se le tapan los ojos y se colocará en el centro del círculo. Posteriormente, la monitora nombrará a un integrante del círculo que será la persona que tiene que adivinar el usuario que se encuentra en el centro con los ojos tapados.

Sesión 12

En esta sesión se realizará una actividad/taller de pintura para fomentar la creatividad. La monitora ayudará a los usuarios mediante papel calca a dibujar lo que quieran y después lo colorearán con pintura.

Sesión 13

Se realiza la actividad deportiva de “Atletismo” en el estadio de atletismo “Medina Lauxa”. La actividad constará de tres partes, en un primer lugar realizará una carrera aproximada de setenta metros, después realizarán una carrera de relevos y, por último, desarrollarán lanzamientos y saltos.

5. EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto será inicial, continua y final. A tal fin, las técnicas utilizadas son la observación participante, el diario de campo, tablas de evaluación para cada actividad, autoevaluación y, por último, la tabla de evaluación de los profesionales implicados en el proyecto.

Para la evaluación inicial se formuló la elaboración de una “lluvia de ideas” con los usuarios del centro que participan en el proyecto. Se les propuso que eligieran una serie de actividades de ocio y tiempo libre para desarrollar dentro del aula/ taller que más se ajustaban a sus preferencias y se activó la participación con preguntas guía, como las siguientes: ¿Qué actividades os gusta hacer en vuestro tiempo libre?, ¿Preferís más las actividades dentro o fuera del taller?, ¿Qué actividades os gustaría realizar?, ¿Os interesaría realizar actividades fuera del centro? Todos los usuarios supieron responder de forma correcta a todas las cuestiones y se pudieron establecer las preferencias. Se destacan algunas aportaciones:

P1: “Actividades fuera del centro como excursiones”.

P2 “Me gusta pintar”

P4 “Yo quiero realizar deporte”

P6 “Excursiones al campo”

P7 “Me gustaría realizar actividades con música”

P9 “Quiero jugar con mis compañeros”

Estas ideas se tuvieron en cuenta en la planificación de las actividades. En segundo lugar, se lleva a cabo un seguimiento continuado de los usuarios y cada una de las actividades realizadas mediante la observación directa y el registro en el diario de campo del desarrollo de cada una de las actividades y la consecución de los objetivos por parte de los participantes. Las actividades tuvieron bastante aceptación, pero las más atractivas y motivadoras fueron las deportivas, juegos recreativos y pintura. Los usuarios se encontraban bastante activos cuando llegaba la hora de realizar estas tareas y organizaban su material de manera independiente para desarrollar la actividad. En el proyecto, no surgieron casi modificaciones, ya que se adaptaron de manera efectiva a las actividades propuestas. Los cambios que se tuvieron que producir en algunos días puntuales fueron la participación de algunos usuarios, ya que algunos se encontraban indispuestos para realizar las actividades. Pero en general, todo se desarrolló con normalidad. Por otra parte, una actividad que también resultó relevante y curiosa por parte de los usuarios del centro fue la actividad de conservación del medio ambiente. Los usuarios estaban animados con la tarea y ellos mismos realizaron multitud de preguntas al respecto:

P3 ¿Por qué talan los árboles?

P5 ¿Por qué hay tanta contaminación?

P7 ¿Qué provoca los incendios?

P9 ¿Qué le pasa a los animales y a las plantas?

P11 ¿Qué podemos hacer para no contaminar?

Cabe mencionar, que las actividades deportivas y de juegos recreativos tuvieron bastante éxito y la participación en este tipo de actividades les permitió adquirir una serie de competencias y habilidades esenciales para su vida cotidiana como: trabajo en equipo, habilidades sociales y comunicativas, comprensión de normas, motivación, autoestima positiva y valores como el respeto y la tolerancia.

Para la evaluación continua de cada una de las actividades se trabajará una tabla donde se anotará la adquisición o no de cada una de las competencias y habilidades desarrolladas durante la participación en la actividad. Para argumentar dichas habilidades adquiridas por parte de los usuarios sirvió de gran ayuda la observación directa y el diario de campo, ya que nos permitió observar y analizar aquellas anotaciones que se fueron realizando con el desarrollo de cada actividad. Por ejemplo, se pudo observar durante las diferentes sesiones la actitud de motivación que tenían los usuarios en la participación de las actividades, el aumento de la autoestima positiva, el desarrollo de habilidades de autonomía, como trabajaban en grupo y se comunicaban entre ellos.

Para finalizar, se efectuó una evaluación final mediante el uso de una rúbrica, igualmente se tuvo en cuenta la evaluación inicial y continua. En la siguiente rúbrica, aparecen las habilidades y competencias que se pretendían conseguir con el desarrollo del proyecto. Asimismo, aparece la numeración del 4 al 1, siendo el 4 el más eficaz y el 1 el menos eficaz.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación.

Categoría	4	3	2	1
Participación	Participa totalmente en todas las actividades planteadas.	Participa bastante en las actividades planteadas.	Apenas participa en las actividades propuestas.	Nunca participa en las actividades propuestas.
Trabajo en equipo	Siempre se esfuerza y defiende el trabajo de los demás. Trabaja generalmente en grupo.	Casi siempre defiende el trabajo de sus compañeros y no lo suele juzgar. Suele trabajar en grupo.	En ocasiones critica el trabajo de los compañeros y apenas participa en grupo.	Con frecuencia juzga el trabajo de los compañeros y no suele participar en grupo.
Habilidades sociales y comunicativas	Continuamente se relaciona con sus compañeros y se comunica de manera efectiva.	La mayoría de las veces se relaciona con sus compañeros y su comunicación es un poco menos efectiva.	Ocasionalmente se relaciona con sus compañeros y su comunicación es intermedia.	Nunca se relaciona con sus compañeros en las actividades y la comunicación es nula.
Autonomía personal	Desarrolla plenamente autonomía en la realización de las actividades propuestas.	En algunas ocasiones presenta dificultades de autonomía.	En algunas ocasiones puede desarrollar alguna actividad de manera autónoma.	Rara vez puede realizar alguna actividad sin ayuda y de manera autónoma.
Motivación e implicación	El usuario muestra gran motivación e implicación en el desarrollo del proyecto.	El usuario muestra motivación e implicación.	El usuario muestra poca motivación y se implica en algunas ocasiones en el grupo.	El usuario no muestra motivación y no se implica en el desarrollo del proyecto.
Actitud	Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo y a sus compañeros.	Casi siempre tiene actitud positiva hacia las actividades y compañeros.	El usuario presenta poca actitud hacia las actividades y sus compañeros.	Casi nunca presenta actitud hacia la realización de actividades y el respeto a sus compañeros.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla siguiente parte de la rúbrica planteada anteriormente, dicho de otro modo, se puede observar la numeración y la categoría, asimismo se incluye que usuarios han conseguido de manera satisfactoria cada categoría y cuáles no.

Tabla 4. Categorías evaluadas.

Categorías	1	2	3	4
Participación	10	1	1	2
Trabajo en equipo	8	2	1	1
Habilidades sociales y comunicativas	9	2	3	0
Autonomía personal	5	3	2	4
Motivación e implicación	11	1	1	1
Actitud	8	2	2	2

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se desarrolló una autoevaluación a todos los usuarios que participaban en el proyecto, de forma que se pudiera medir sus criterios de acuerdo con la participación de las actividades. A continuación, se muestra la siguiente tabla con el recuento de los resultados obtenidos y las propuestas de mejora que plantea algunos usuarios.

Tabla 5. Resultados autoevaluación.

Categoría	Si	No	No se
¿Estas contento/a con las actividades que has realizado?	13	1	0
¿Piensas que has podido realizar las actividades que tú deseabas?	12	2	0
¿Has mejorado la relación con tus compañeros?	10	3	1
¿Te ha gustado realizar todas estas actividades en grupo con tus compañeros/as?	9	3	2

OCIO COMO MEJORA DE LAS FACULTADES COGNITIVAS, MOTORAS Y SOCIALES EN PERSONAS
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Categoría	Si				No				No se		
¿Te has sentido feliz durante la realización de las actividades?	12				1				1		
¿Has sentido aburrimiento durante la realización de alguna actividad?	1				13				0		
Valora tu experiencia del 1 al 10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	0	1	0	1	0	1	0	2	0	9	
Quejas o propuestas de mejora para próximas intervenciones											
Me gustaría hacer más excursiones Mis compañeros algunos no trabajaban en equipo y molestaban Que todos mis compañeros participen en las actividades											

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se realizará una evaluación a cada uno de los profesionales implicados en el proyecto, de forma que nos determinen su impresión e implicación en el proyecto. Para ello se les proporciona una tabla en la que deben indicar su evaluación y las propuestas de mejora que consideran oportunas en el proyecto. A continuación, se muestra la tabla con los resultados obtenidos de cada uno de los profesionales comprometidos en el proyecto.

Tabla 6. Resultados evaluación profesionales.

Actividades	Profesional implicado	Evaluación	Propuestas de mejora
Lluvia de ideas	Monitora	9	Establecer más diálogo y más participación
Teatro	Monitora	8	Tener más periodo de tiempo y mejorar las habilidades comunicativas
Baloncesto	Monitora y educadora social	9	Establecer el juego más inclusivo y jugar un partido con el resto de los ciudadanos que quieran participar
Música	Monitora	7	Dedicarle más tiempo a la actividad de orquesta

Actividades	Profesional implicado	Evaluación	Propuestas de mejora
Tics	Monitora, educadora social y profesor informática	8	Mas programas informáticos que acojan a este colectivo
Natación	Monitora, educadora social y profesor de natación	9	Dedicarle más tiempo a esta actividad
Medio ambiente	Monitora y educadora social	10	Indagar más en esta actividad y dedicarle más sesiones
Cocina	Monitora y personal de cocina	7	Realizar otro tipo de alimentos más fáciles y que le ayuden en su día a día
Pintura	Monitora	7	Utilizar unas técnicas más sencillas que puedan realizarlas ellos mismo de forma más autónoma y sin ayuda
Atletismo	Monitora, educadora social y profesor de atletismo	8	Mayor implicación por parte de los usuarios y la realización de pruebas sencillas más acordes a sus necesidades
Juegos recreativos	Monitora y educadora social	10	Más tiempo a este tipo de actividades ya que el resultado es positivo

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, los usuarios del centro se han encontrado muy motivados ante la realización y participación de las actividades planteadas, si bien, que el tiempo con el que disponíamos era un poco limitado por lo que se le ha dedicado pocas sesiones a cada actividad y eso sería un aspecto muy esencial que mejorar. Si bien es cierto que si ese aspecto del tiempo se mejorara sería un proyecto muy íntegro porque ha tenido bastante aceptación y los usuarios han disfrutado en general de las actividades desarrolladas.

6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El presente proyecto se encuentra relacionado con la animación sociocultural y el ocio de las personas con discapacidad intelectual. A la luz de los hallazgos ob-

tenidos, se destaca en primer lugar la diversidad de las personas con discapacidad intelectual, que tienen preferencias variadas en cuanto a las actividades a realizar. En consecuencia, es indispensable disponer de propuestas de ocio diversificadas.

En segundo lugar, se ha detectado que la mayor parte de los participantes preferían actividades desarrolladas en su contexto habitual, lo que refleja la dificultad que presentan para integrarse en otros entornos cuando no se promueven actividades contextualizadas que lo faciliten.

En tercer lugar, se ha demostrado que las TIC constituyen una herramienta interesante para salvar obstáculos y contribuir a la superación de limitaciones, en especial a las referentes a la comunicación (Espinola, 2020).

El desarrollo de propuestas de ocio inclusivo es básico para asegurar que es posible que todos los individuos puedan recibir, a través de estas actividades de tiempo libre, un refuerzo positivo a su autoestima, explorando nuevas oportunidades de relación con su entorno (Tortolero y Tello, 2017). Las actividades, diseñadas desde una perspectiva lúdica y dinámica conforman un punto de encuentro desde el que expandir las competencias y adquirir nuevas habilidades que revierten sobre sus capacidades físicas, cognitivas y socio-emocionales.

Con el proyecto se han alcanzado los objetivos planteados, tal y cómo se ha destacado en la evaluación, en la que se muestran las múltiples áreas sobre las que incide positivamente la intervención, lo que permite concluir destacando la transcendencia de diseñar propuestas de ocio inclusivo que abarquen a toda la población con discapacidad a fin de que puedan ejercer su derecho a disfrutar del tiempo libre al tiempo que obtienen los múltiples beneficios con los que se relaciona.

En línea con lo anterior, se ha de dar continuidad a esta propuesta con proyectos complementarios y programas de ocio que se hagan extensivos a toda la población con discapacidad, favoreciendo la igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, A. (2017). *Técnicas de expresión plástica e inteligencia emocional. Estudio en niños de la "Fundación Jardín del Edén"* [Tesis doctoral, Universidad de Chimborazo, Ecuador].
- Arrieta, A. (2019). TIC dirigidas a la superación de barreras educativas de las personas con discapacidad. *Innovaciones educativas*, 31, 115-130.
- Asún, S. (2016). *Actividad física y deporte adaptado a personas con discapacidad*. Puz.
- Eizaguirre, P. (2009). El teatro como recurso para la educación ambiental. *Ide@sostenible*, 18, 1-5.

- Espinola, A. (2020). Educación inclusiva e igualdad de las personas con discapacidad en la transformación digital. *Revista Jurídica Valenciana*, 35, 1-13.
- Gento, S. (2012). *La musicoterapia en el tratamiento educativo de la diversidad*. UNED.
- Ladrón de Guevara, M.Á. (2017). *Animación social para personas dependientes en instituciones: UF0129*. Tutor Formación.
- Maldonado, V. y Jorge A. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho*, 12, 817-833.
- Ruiloba, M.M. (2014). *Ocio inclusivo para personas con discapacidad* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6832>
- Santos, A.I., Bálaez, T.B., Soler, D., Llopiz, K.G. y Marín, L.L. (2013). *Perfeccionamiento de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible desde el Sistema Nacional de Educación*. Ministerio de Educación Dirección de Ciencia y Técnica del MINED.
- Sevilla, C. (2012). *La animación en el ocio y tiempo libre para personas con discapacidad* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2423>
- Tortolero, D.C. y Tello, M. (2017). *Ocio y tiempo libre con personas con discapacidad intelectual en el medio rural* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/65219>
- Trilla, J. (2005). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Ariel.
- Vicente Calderón, P. (2015). *El ocio en las personas con discapacidad intelectual, un acercamiento al ocio inclusivo* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/46567>

BIENESTAR EN EL CONTEXTO ESCOLAR: OCIO A TRAVÉS DE LOS PATIOS INCLUSIVOS

María García Pérez, M^a del Carmen Ortega Navas, Beatriz Cervera García
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Este capítulo busca la innovación en el desarrollo de un tiempo y espacio de ocio a través de patios inclusivos que favorezcan el bienestar mediante un proyecto de intervención que proporciona soluciones educativas. Se aprovechan los recursos del entorno educativo, familiar y social en su desarrollo para dar una respuesta conjunta, positiva y real a las dificultades y necesidades de su alumnado. Se parte del ocio como una oportunidad para mejorar la inclusión educativa, el bienestar y la calidad de vida, con el diseño de la organización y funcionamiento del patio escolar, pero además un lugar donde se garantice una colaboración activa, significativa y satisfactoria de toda la comunidad educativa. Se ofrece así un espacio donde los niños y niñas puedan disfrutar de su tiempo libre y de ocio, y a su vez, fomentar las interacciones y la participación, con la finalidad de mejorar la inclusión educativa.

1. INTRODUCCIÓN

El ocio es una parte de la vida de las personas, una necesidad vital, un signo de calidad de vida, y un ámbito de desarrollo humano que sobrelleva un importante impacto en su bienestar personal y social, lo que conlleva a un sentimiento de satisfacción con la vida (Monteagudo y Cuenca, 2012). Una mayor frecuencia en las actividades de ocio suele ir acompañado de mayores oportunidades de relaciones sociales asociadas, a su vez, a un mejor estado de salud física y mental, como fuente de mejora de calidad de vida. Por el contrario, la ausencia de ocio y esparcimiento prolongado implican fatiga y problemas de salud (Dorantes y Matus, 2002), e incluso más allá a carencia de salud mental o enfermedades ocasionadas al no poder hacer frente al estrés (OMS, 2004).

Según Dumazedier (1971), el ocio es un espacio idóneo para llevar a cabo tareas formativas que enriquezcan y potencien todos los aspectos de la vida de las personas, en pro de una mejora en el bienestar. En el contexto educativo uno de los objetivos prioritarios es abogar por la inclusión de las personas con diversidad funcional o en riesgo de exclusión social, donde las diferencias económicas, culturales o de cualquier índole no supongan una desventaja (Ossa, Castro, Castañeda y Castro 2014), y para ello el ocio es una importante experiencia social inclusiva, donde puede llegar a desarrollarse las relaciones más significativas y satisfactorias de la persona mediante competencias sociales, de comunicación y de relación (Monteagudo y Cuenca, 2012). Simplemente, el acto de llevar a cabo esa actividad de ocio produce una sensación de disfrute y bienestar, de satisfacción, de alegría o de relajación necesaria. Además, el tiempo empleado en el ocio, libre o de recreación, viene a ser un instrumento de apertura y adaptación al cambio que otorgan equilibrio, progreso y desarrollo humano (Martínez, 2017).

En este contexto, donde se resalta la importancia de un tiempo de ocio para el desarrollo de la persona en todos sus aspectos sociales y personales, se marca la necesidad de la creación del diseño de espacios de ocio, como los patios educativos inclusivos. Este espacio es fundamental para promover una mayor inclusión, bienestar de las personas y favorecer la adquisición de habilidades sociales, prevenir posibles casos de aislamiento, mejorar la autoestima, la autonomía y la integración, así como incidir en la autopercepción de la satisfacción vital.

La función preventiva del ocio como determinante de bienestar o calidad de vida tiene efectos beneficiosos en la salud y la calidad de vida comunitaria (Caride, 2014; Guadarrama y otros, 2020). Cuidar los espacios de ocio (patios escolares, en el caso que nos ocupa) genera ventajas como que facilita el desarrollo integral de la persona, mejora las relaciones de amistad honestas y sinceras, fomenta la creatividad, el reconocimiento, el respeto, el aprecio y aumenta la autoestima. En definitiva, los patios educativos inclusivos generan experiencias que fomentan el bienestar, la calidad de vida y el crecimiento de las personas a nivel individual y social.

2. EL ESPACIO Y OCIO EN EL PATIO ESCOLAR PARA MEJORAR LA INCLUSIÓN

En un contexto escolar, el tiempo de patio es un tiempo libre y de ocio, por lo cual se supone que es un tiempo propicio para el disfrute de actividades recreativas o la vivencia del ocio. Según Waichman (2010) es posible expresar que el tiempo libre es un tiempo de libertad, en el que las actividades son escogidas de manera individual. Sin embargo, si tenemos en cuenta que la educación

inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, deberíamos preguntarnos, cuáles son aquellas prácticas que deben tenerse en cuenta y hacerse, para que sean aprendidas y mejoren la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, reduciendo la exclusión en y desde la educación, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser excluidos y/o marginados (Booth y Ainscow, 2015; Nuño y otros, 2017).

Desde una visión pedagógica entonces, existe una preparación y una necesaria formación para el tiempo libre y de ocio (Varela Crespo y otros, 2016), la cual puede lograrse a partir de la puesta en marcha de proyectos o prácticas durante el espacio y tiempo de patio, en la que aborde los intereses, problemáticas y necesidades del alumnado del centro, sea con Necesidades Educativas Especiales o neurotípicos, para mejorar su inclusión socioeducativa desde una vertiente crítica y transformadora de la realidad.

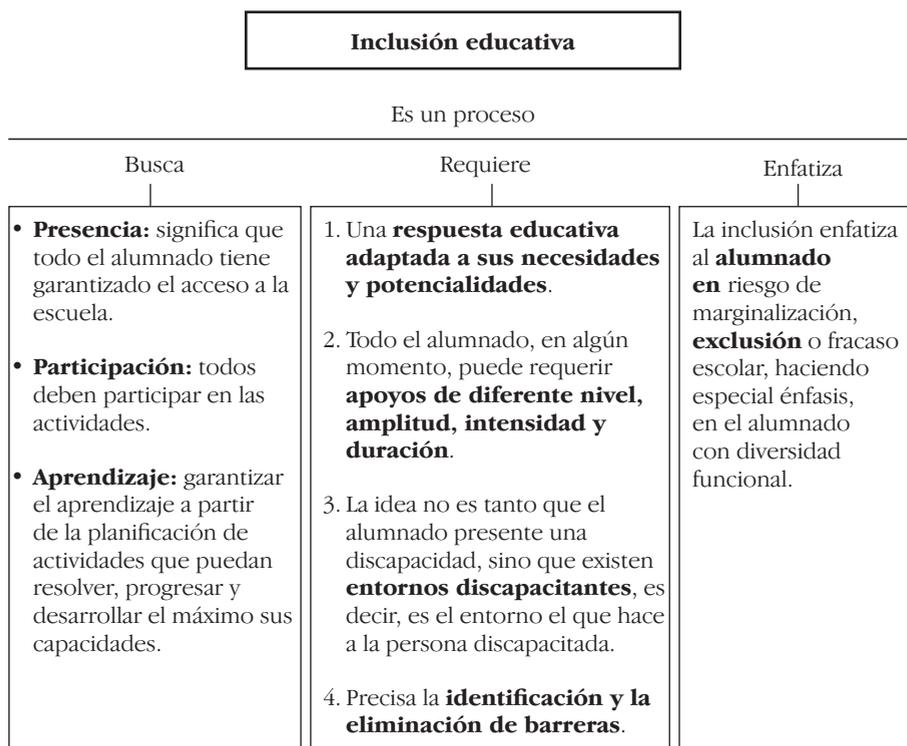
En la actualidad, el protagonismo que está asumiendo la comunidad y su relación con la escuela es uno de los aspectos claves para promover el cambio y mejorar la inclusión durante el tiempo de ocio en el patio. En esta dirección, se argumenta que deben redoblar los esfuerzos para establecer aquellas medidas y actuaciones que garanticen su pleno desarrollo teniendo en cuenta la diversidad (Echeita, 2006). Desde esta perspectiva se realiza una propuesta utilizando el espacio del patio como lugar que fomente el ocio, esa participación y convivencia entre todas las personas de la comunidad (profesores, familias, alumnado, personal no docente, instituciones y entidades, miembros y otros colectivos del barrio...), y partir de la dinamización del escenario con actividades dirigidas atendiendo a las necesidades socio-educativas, desde la reflexión y con dinámicas del trabajo comunitario.

2.1. CONTEXTOS DE APRENDIZAJE: INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión educativa se puede entender como un proceso donde se tienen en cuenta de manera equitativa e igualitaria las diversas necesidades del estudiantado en relación con la condición social, física, religiosa, política o étnica; fomentando su participación en actividades de aprendizaje, de ocio, culturales y comunitarias, con el fin de acabar con la exclusión tanto dentro de la institución educativa como fuera, y por tanto, mejora la calidad de vida y potencia el bienestar de todos los implicados (Escarbajal y otros, 2020; Simón y otros, 2019). Se deben redoblar los esfuerzos para superar las desventajas que puede presentar la diversidad de las personas y promover la justicia social, centrando la atención no solo en una educación reglada, sino en lo que sucede en todos los aspectos socio-educativos, como son los patios escolares, donde se pueda promover un ocio inclusivo (Maldonado, 2019).

En este sentido, el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto entornos formales como no formales de la educación. A continuación, se resalta en la siguiente figura los elementos funcionales de la inclusión (Echeita y Ainscow, 2011).

Figura 1. Elementos funcionales de la inclusión.



Fuente: Elaboración propia a partir de las propuestas de Echeita y Ainscow (2011).

Por otro parte, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (a partir de ahora BAP) hacen referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier estudiante. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre el alumnado y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth y Ainscow, 2015). En este sentido, las BAP pueden ocurrir en la interacción con algún aspecto del contexto educativo: congruencia externa, instalaciones físicas, organización escolar, relación entre el alumnado y los adultos. Ejemplos de BAP que se pueden encontrar dentro del contexto socio-educativo pueden ser:

- Actitudinales: Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o sobreprotectoras.
- Pedagógicas: Aquellas relacionadas con las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje.
- Organizativas: Aquellas que hacen referencia a la organización y funcionamiento del espacio, mobiliario, rutinas, normas, etc.

Como respuesta estratégica para revertir esta realidad excluyente e impulsar la inclusión y la participación, se ha desarrollado el concepto del “Diseño Universal” para referirse al “diseño de productos, entornos, y la comunicación, que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin adaptación ni diseño especializado, independientemente de su edad, capacidad o condición en la vida” (ONU, 2008, p. 2).

Algunas de sus principales características son:

- Acceso igualitario de uso: Para todas las personas, independientemente de edad o discapacidad.
- Flexibilidad: El diseño debe considerar que todas las personas son diferentes y, por tanto, existe la diversidad de capacidades.
- Funcional: De uso fácil para toda persona.
- Información comprensible: Brindar la información necesaria en diferentes formatos accesibles (gráfica, táctil, gestual, verbal, Braille, letra ampliada, contraste de colores, uso de dispositivos, etc.).
- Reducción al mínimo de los riesgos, peligros y consecuencias de acciones accidentales o involuntarias.
- Mínimo esfuerzo: uso fácil y cómodo.
- Espacio y tamaño: espacios adecuados para la aproximación, alcance, manipulación y uso.

Atendiendo a este diseño es fundamental que para la plena inclusión de todas las personas sean necesarias las modificaciones y adaptaciones para garantizar el goce de espacios de socioeducativos, como los espacios de ocio a través de los patios inclusivos, en igualdad de condiciones (Maldonado, 2019).

En la actualidad, muchos centros educativos ordinarios en España llevan a cabo programas educativos y proyectos de inclusión escolar en los recreos. Cabe destacar el programa “Patios y Parques Dinámicos” de Fernández Lagar (2015) y el proyecto ¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares de García Junco y Fernández Lagar (2017). Se tratan de unos programas y herramientas de inclusión escolar, donde el recreo escolar cobra sentido para el alumnado con Trastorno en el Espectro Autista (TEA) ha-

ciéndole partícipe de este junto con el resto de alumnado que voluntariamente quiera participar en los juegos propuestos. Ahora bien, aunque se utiliza una metodología ajustada a los niños y niñas con TEA, es beneficiosa también para niños y niñas neurotípicos, ya que es un programa inclusivo mediante el cual niños y niñas en general, sea cual sea su condición personal, aprenden a jugar juntos, a respetar la diversidad y a disfrutar del juego compartido (Fernández Lagar, 2015).

Uno de los beneficios de utilizar estos proyectos es que funciona como una herramienta flexible, que pueden diseñarse y/o adaptarse según los requerimientos y preferencias del contexto educativo donde vaya a ser implementado, teniendo en cuenta la edad, nivel académico, capacidad cognitiva y necesidades de apoyo del alumnado participante (D'Ángelo, 2017). Asimismo, permite trasladar el método y las herramientas de los Patios Dinámicos a otros contextos como el horario de comedor o las actividades extraescolares, cambiando la figura de docente a monitor de ocio y tiempo libre que se encargue de dirigir y ayudar, de mediar, anticipar y de animar a jugar, entre otras.

2.2. PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN DE LA COMUNIDAD

Una de las claves señaladas e identificadas para promover y favorecer patios inclusivos es la creación y desarrollo de culturas y redes colaborativas en los propios centros educativos. Los beneficios de asumir una cultura colaborativa son numerosos: visión compartida de los problemas; diferentes puntos de vista; diversidad de alternativas y soluciones; promoción de la participación de cada miembro en el proceso; entre otros. Así se logra que todas las personas, conjuntamente, organicen, se impliquen y gestionen la atención a la diversidad con el fin de eliminar las barreras que impiden al alumnado la participación, el aprendizaje y los momentos de ocio compartido (Guadarrama y otros, 2020). La comunidad, por tanto, debe ser un punto de referencia y apoyo en la puesta en marcha de espacios inclusivos. Diversas investigaciones muestran que esta colaboración puede llevar a cambios tanto a nivel de cultura como de currículum, y estos cambios pueden ayudar a crear una mayor capacidad para responder a la diversidad del alumnado (Ainscow, Muijs y West, 2006).

En el marco de la educación inclusiva, existe una tendencia al desarrollo de trabajos sobre colaboración y búsqueda de alianzas extramuros (Azorín, 2018). Según expresan Simón, Giné y Echeita (2016) para enfrentarse a las inequidades experimentadas por tantos niños y niñas, el desarrollo de nuestros contextos escolares debe estar ligado a los esfuerzos de la comunidad en la que se inserta. Bajo esta premisa, nace una iniciativa educativa, social y política que plantea conectar los aprendizajes que se producen en todos los espacios de la vida de las personas, mediante la vinculación de la escuela, las familias y todos los recursos y actividades de la comunidad y velando por garantizar la equidad y la igualdad

de oportunidades del alumnado. Se trata de la Educación 360, proponiendo que el modelo educativo promueva e incorpore también las oportunidades educativas que se encuentran fuera del sistema escolar, como puede ser: actividades extraescolares, tiempo de ocio y, en ámbitos como el artístico, deportivo, lúdico, tecnológico o de deberes. Entendiendo un ecosistema educativo, de modo que, la participación, el trabajo conjunto y la conexión entre todos los agentes que trabajen en el ámbito educativo (colegios, familias, entidades, equipamientos culturales y deportivos...) generen más y mejores oportunidades educativas.

3. DISEÑO DEL PATIO ESCOLAR INCLUSIVO

El presente proyecto de intervención socioeducativa se sitúa entre dos centros educativos de la ciudad de Valencia que comparten espacios comunes. Uno de ellos, es un centro de educación especial que atiende a una población con necesidades educativas especiales severas y permanentes asociadas a la discapacidad, y el otro un centro educativo ordinario que atiende mayoritariamente a alumnado de etnia gitana. El tiempo libre comprende la hora del recreo, comedor escolar y las clases de la tarde o actividades extraescolares, tiempos donde el alumnado de educación primaria de ambos centros comparte el espacio del patio y el momento del ocio.

El proyecto planteado pretende ser una ayuda y complementar el proyecto de inclusión intercentros existente con una perspectiva comunitaria mayor, así como la necesidad de aprovechar las posibilidades que brinda el tiempo libre y de ocio en el espacio del patio. Tras lo expuesto en los apartados anteriores y después de analizar la realidad de ambos centros educativos, y las necesidades de su población, se parte de la importancia de intervenir en esos tiempos de ocio y tiempo libre en el patio para profesionalizarlo, organizarlo y dotar de recursos que permitan garantizar una inclusión socioeducativa en ese tiempo y espacio, mejorado las interacciones, las experiencias sociales, la autonomía, promoviendo la participación social y siendo protagonistas del proceso de inclusión, mediante el diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Este diseño tiene como objetivo fundamental la transformación del contexto educativo en una comunidad, donde cada miembro participe plenamente en el diseño del Patio inclusivo, como un espacio y tiempo para favorecer la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado de la etapa de educación primaria de ambos centros y, por ende, mejorar su inclusión educativa. Se entiende que el patio inclusivo debe ser un lugar donde se fomente la participación y el aprendizaje de todos sean cuales sean sus condiciones, contribuyendo a su desarrollo social y a la promoción de valores sociales como la igualdad, la equidad, la justicia, la cooperación y la solidaridad.

Este proceso de transformación viene descrito en diversas fases que se presentan a continuación en la siguiente figura, y viene determinado por un proyecto común que responde al ideal de patio al que la comunidad educativa quiere aspirar donde se relacionan los objetivos específicos, las fases del proyecto y las actividades.

Figura 2. Relación entre objetivos específicos, fases del proyecto y actividades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FASES	ACTIVIDADES
Incrementar e incluir a todos los miembros de la comunidad (alumnado, profesorado, familias, monitores, vecinos, voluntarios, instituciones y otros miembros de la sociedad) en las políticas, las culturas y las prácticas de los patios inclusivos del centro.	Sensibilización y toma de decisión	1º. Actividad informativa 2º. Actividad formación 3º. Actividad sensibilización 4º. Actividad de difusión
Organizar procesos participativos que den respuesta a las necesidades detectadas de manera consensuada por toda la comunidad.	Sueño, priorización y planificación	5º. Actividad “El patio de mis sueños” 6º. Actividad “Juntos hacia la inclusión” 7º. Actividad de selección de prioridades 8º. Actividad de creación de comisiones mixtas
Mejorar la inclusión del contexto educativo, mediante la dinamización de actividades en el espacio y tiempo de patio, así como la organización y funcionamiento singular del espacio de patio, creando escenarios que promuevan la participación social en el entorno escolar que han sido propuestas por toda la comunidad.		9º. Actividad diseño “Patio inclusivo” 10º. Actividad planificación “Patio inclusivo” 11º. Actividad puesta en marcha “Patio inclusivo” 12º. Actividad “Evaluación del proceso” 13º. Actividades complementarias 14º. Actividad “Actividad “evaluación fina

Fuente: Elaboración propia.

La primera fase, también llamada “sensibilización y toma de decisión”, es la base del diseño. Consiste en dar a conocer a la comunidad del contexto educativo las líneas básicas del proyecto contrastadas por las aportaciones científicas, que muestran que dichas actuaciones promueven la inclusión educativa. Para ello, se presenta a toda la comunidad educativa toda la información necesaria acerca del proyecto, en la cual se solicita a todos los miembros su participación.

Es necesario contar con la implicación de la comunidad, así como la propuesta, del proyecto debe contar con la aprobación mayoritaria. Dentro de esta misma fase, se debe informar a toda la comunidad educativa sobre la puesta en marcha del proyecto y la presentación para su aprobación en el Consejo Escolar. El inicio del proyecto supone el compromiso de todos y todas.

A partir de este momento, comienza la segunda fase, fase del “sueño, priorización y planificación”. Después de que la comunidad educativa ha tomado la decisión de seguir con el proyecto, todos los miembros comenzamos a soñar nuestro patio escolar ideal. Con ese fin, se les plantea la pregunta ¿cómo podemos mejorar la inclusión del contexto educativo, utilizando el tiempo y el espacio del patio? Una vez recogidas todas las propuestas empieza la fase de selección de prioridades en la que se deben organizar las propuestas partiendo del conocimiento de la realidad, los intereses y los medios con los que se cuentan. Asimismo, las propuestas se clasifican por ámbitos (organización del patio, equipo humano y roles, actividades, recursos, agrupamientos, normas de funcionamiento y convivencia, y resolución de conflictos) para su posterior análisis y concreción de prioridades, que posteriormente se planifican en propuestas de acción.

Estas prioridades de nuestro contexto educativo son los objetivos que guían nuestro trabajo en las diferentes comisiones mixtas que se crean para ir consiguiendo nuestros objetivos, teniendo siempre en cuenta las necesidades, intereses, recursos y la correcta puesta en marcha de las estrategias inclusivas. Una vez se han seleccionado las prioridades, se forman la comisión mixta “Patio inclusivo” y las diferentes comisiones mixtas de trabajo, según las prioridades establecidas. Así, se debaten, dialogan y se acuerdan decisiones sobre la planificación y organización del Patio inclusivo.

La tercera fase es la llamada “participación-acción”. En ella se diseña el “Patio inclusivo” donde se planifican y desarrollan las actividades y acciones del proyecto, así como se realiza la previsión de recursos humanos, materiales y financieros, se elabora el listado de compras para atender las necesidades educativas especiales por parte del alumnado que necesite mayor supervisión, y se realiza un cronograma con las fechas previstas de todas esas acciones. En esta fase, se establece el proyecto “Patio inclusivo” como proyecto experimental, formando parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Asimismo, es la fase donde se llevan a cabo los diferentes pasos de ejecución del proyecto:

- Delimitación de rincones, acondicionamiento y dinamización de las actividades.
- Desarrollo de recursos y herramientas que atiendan las necesidades de los alumnos y alumnas, permitiendo la participación social: uso de pictogramas; panel visual de distribución del espacio por grupos; planes individuales para el alumnado que tienen dificultades para participar y relacionarse; recursos materiales y adaptados; sistema de anticipación visual del juego;

protocolo de resolución de conflictos y convivencia; estrategias de participación; ficha de cada rincón con los objetivos, metodología, recursos necesarios, desarrollo de la actividad, registro de incidencias y resultados para su posterior evaluación y mejora; premios y gratificaciones; plantilla de agentes que intervienen en cada rincón; etc.

- Organización de los materiales.
- Dinamización de los diferentes rincones y las actividades en los diferentes tiempos del espacio de patio establecidos.

El papel de los profesionales en los patios inclusivos es dinamizar las actividades que se proponen en cada rincón, promover la participación, la resolución de conflictos, mediación y evaluación. Para ello, se utilizarán las siguientes estrategias:

- Observar las interacciones del alumnado, especialmente de aquellos que tienen dificultades a la hora de relacionarse y/o participar.
- Animar a participar y aprovechar las afinidades entre el alumnado para plantear juegos que estén orientados a crear un ambiente de confianza y apoyo que posibilite la presencia, participación y el aprendizaje de todos.
- Favorecer la participación y el acercamiento del niño y la niña con necesidades educativas especiales con sus iguales.
- Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades educativas especiales, de modo que sean conscientes de éstas, las respeten y actúen en consecuencia.
- Dar pautas para conocer la mejor manera de relacionarse con aquellos alumnos con necesidades educativas especiales para ayudar en su desarrollo social e integral.
- Animar los rincones y actividades con un enfoque lúdico, creando un ambiente de confianza y dando a conocer los juegos y sus normas para participar de manera adecuada.
- Redirigir el juego cuando sea necesario.
- Incitar a jugar, realizar de guía o poner un acompañante a aquellos alumnos y alumnas que tengan dificultades para participar.
- Resolución de conflictos que se vayan dando y registro de éstos, así como las técnicas aplicadas y enseñarles a resolverlos.

La finalidad de utilizar estas estrategias es seguir una dinámica grupal. Una vez instauradas, el alumnado irá participando de manera más autónoma y estableciendo mejores relaciones y de calidad. Tras el desarrollo de las actividades de intervención socioeducativa para la consecución de los objetivos previstos, se realiza el seguimiento y la evaluación del proceso para ver la viabilidad del diseño

realizado comparándola con la realidad percibida en la primera fase, detección de dificultades, etc.

4. CONCLUSIONES

La educación es un derecho universal, por lo que cualquier niño o niña tiene el derecho de poder acceder a la educación junto con otros niños de su barrio, pueblo o entorno social, así como compartir con los miembros de su comunidad las diferentes experiencias de la vida cotidiana y de ocio, fruto de esas interacciones (Simón y otros, 2019). Por ese motivo, es necesario proporcionarles un entorno inclusivo, ajustado a las necesidades y características propias, que posibiliten y favorezcan las interacciones y la inclusión socioeducativa de sus miembros en el espacio y tiempo de patio, con o sin necesidades educativas especiales (Maldonado, 2019).

Para avanzar hacia un modelo educativo inclusivo, los centros educativos, teniendo en cuenta la comunidad y el contexto sociocultural en el que están inmersos, deben dar respuesta a esas necesidades para que todo el alumnado participe y aprenda, desarrollando al máximo sus potencialidades, implementando el principio de igualdad de oportunidades en la búsqueda del bienestar individual y social.

La comunidad, por tanto, debe ser un punto de referencia y apoyo en la puesta en marcha de entornos inclusivos, que favorezcan actividades de ocio para el alumnado, sin olvidar, poner el énfasis en el alumnado con necesidades educativas especiales que por sus características requieren de una mayor atención.

Transformar mediante ajustes razonables el espacio y tiempo de patio en un entorno inclusivo requiere, además de lo anterior, reducir las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) y movilizar los recursos disponibles generados por toda la comunidad para este fin, relacionándose con la identificación oportuna de las necesidades del alumnado, los intereses de la comunidad, la toma de decisiones, la selección de prioridades y las posibilidades de mejora en el contexto escolar, en especial del tiempo y espacio del patio inclusivo como actividad de ocio encaminada a la mejora de la calidad y bienestar de los niños y las niñas.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar las necesidades y dificultades a las que se enfrenta tanto el alumnado, como el equipo de profesionales, durante el tiempo de patio como recurso de ocio para contribuir a mejorar el bienestar y la calidad de vida de todos los implicados. Por lo tanto, el espacio y tiempo de patio inclusivo se comprende como un lugar de inclusión socioeducativa, que permite el reconocimiento de las diferencias personales y sociales, y las convierte en recursos de ocio de manera que el alumnado se sienta respetado, querido, participe y aprenda en las actividades que allí se realizan, sintiéndose parte de una comunidad.

Este proyecto se ha basado en diversas investigaciones que demuestran que, para lograr la educación inclusiva, el proceso de reflexión crítica comienza desde la comunidad, siendo los miembros de ésta los protagonistas que permite la transformación y mejora (Fernández Lagar, 2015). Por tanto, las prácticas para mejorar la inclusión sería la construcción de un conocimiento transformador, colectivo, intersubjetivo y colaborativo que fuera en el camino de un ocio que se transforme en una mejora del bienestar.

En síntesis, el presente capítulo se preocupa por el desarrollo de un proyecto de cambio y mejora en el espacio y tiempo de patio para que se desarrollen modelos educativos inclusivos mediante recursos destinados al ocio. Un lugar en el que todo el alumnado pueda participar y donde todos sientan que forman parte de él, logrando un sentimiento de pertenencia que es necesario desarrollar en un entorno inclusivo, accesible y acogedor para todos, y en un momento de disfrute tan especial como es el ocio y el tiempo libre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Muijs, D. y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9(3), 192-202. <https://doi.org/10.1177/1365480206069014>
- Azorín Abellán, C.M. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la ecología de la equidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/335>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- Caride Gómez, J.A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 33-54. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/171>
- D'Ángelo Montero, L. (2017). Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en contextos*, 3, 181-210. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296623>
- Dorantes, C. y Matus, G. (2002). El estrés y la ciudad. *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, 5(18), 71-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/342/34251807.pdf>
- Dumazedair, J. (1971). *Realidades del ocio e ideología*. En VV.AA., *Ocio y sociedades de clases*. Barcelona: Fontanella.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Escarbajal, A., Corbalán-Palazón, P. y Orteso-Iniesta, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 361-382. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- Fernández Lagar, A. (2015). *Patios y parques dinámicos: programa y herramienta de inclusión social para personas con TEA*. Oviedo: Trabe.
- García Junco, C. y Fernández Lagar, A. (2017). ¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares. En P. Arnaiz, M.D. Gracia y F.J. Soto (Coords.), *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos*. Murcia: Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Guadarrama, L., Thureaux, L. y Jiménez, L. (2020). La educación comunitaria y el tiempo libre en los jóvenes. Un análisis desde la educación popular. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(1), 59-64. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Maldonado, P. (2019). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Martínez, J.I. (2017). *La educación internacional de la UNESCO en la gestión del ocio. Materiales para la docencia*. Centro UNESCO de San Sebastián.
- Monteagudo, M.J. y Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *SIPS-Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 20, 103-135. http://doi.org/10.7179/PSRI_2012.20.03
- Nuño, A., Treviño, J., Bonilla, E., (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral: educación preescolar*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- OMS (2004). *Invertir en salud mental*. Organización Mundial de Salud.
- ONU (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/hrbodies/crpd/pages/disabilitiesconvention.aspx>
- Ossa Cornejo, C., Castro Rubilar, F., Castañeda Díaz, M. y Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44732048022>

- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Simón, C., Fernández-Blázquez, M.M., Pérez-de la Merced, H., Márquez, C., Echeita, G. y Moreno, A. (2019). Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: Análisis del III Plan de acción para personas con discapacidad de la Comunidad de Madrid y propuestas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 57-74. <http://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25194>
- Varela Crespo, L., Gradaílle Pernas, L. y Teijeiro Bóo, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. Tiempos escolares y tiempos de ocio. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987-999. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152404>
- Waichman (2010). *Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico*. Madrid: Editorial CSS.



RED2018-102625-T *Red OcioGune*

Proyecto EDU2017-85642-R
Ocio y Bienestar en clave intergeneracional

